



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)

MESTRADO EM PSICOLOGIA

CYSNEY PÉTALA CÉOS

AUTOCONCEITO, *BULLYING* E PRECONCEITO:

UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2020

CYSNEY PÉTALA CÉOS

**AUTOCONCEITO, *BULLYING* E PRECONCEITO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe como
requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.**

Linha de pesquisa: Saúde e desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof.º Dr. Joílson Pereira da Silva.

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2020

CYSNEY PÉTALA CÉOS

**AUTOCONCEITO, *BULLYING* E PRECONCEITO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe (PPGPSI-UFS) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.º Dr. º Joílson Pereira da Silva
(Professor orientador – Presidente da Banca Examinadora)

Prof.º Dr. º Rodrigo de Oliveira Machado
(Membro Interno – Universidade Federal de Sergipe-PPGPSI/UFS)

Prof.º Dr. º Augusta Renata Almeida do Sacramento
(Membro Externo – Faculdade Pio Décimo)

SÃO CRISTÓVÃO, ____ de _____ de 2020.

Dedico esta dissertação a todas as pessoas queridas que me apoiaram ao longo dessa jornada, estendendo-me a mão nas dificuldades e aplaudindo-me nas pequenas vitórias alcançadas pouco a pouco com trabalho duro.

*“O meu espírito rebela-se contra a estagnação.
Deem-me problemas, muito trabalho, o mais
complicado criptograma ou a mais intrincada análise
e eu estarei no meu meio”.*

- Sherlock Holmes.

Agradecimentos

“Se eu pudesse contar as lágrimas que chorei na véspera e na manhã, somaria mais que todas as vertidas desde Adão e Eva. Há nisso alguma exageração; mas é bom ser enfático uma outra vez...”

- Dom Casmurro.

Sempre em primeiro lugar o meu querido, incansável mestre e humilde pai, **Nailson dos Santos**, que comigo lutou as minhas batalhas internas e externas, a mim ensinou a riqueza inestimável da simplicidade e da generosidade, por mim se desdobrou em milhares para garantir o meu sustento e a minha educação e que, pacientemente, respeitando meus momentos de tempestade e bonança, fez morar em minha mente a frase que mais o ouvi repetir: “Filha, use a sua inteligência para o bem! ”.

A **Francisco Diemerson**, amigo tão querido, pelas noites e madrugadas sem fim de reflexões e caos e luta e fúria e calma que ajudaram a moldar princípios e sutilezas do caráter. O seu apoio ao longo dos meus anos de estudos e descobertas serviu como incentivo para alcançar horizontes novos e inabitados. Sua companhia me serviu como entendimento de que “até onde a vista alcança e o sol toca” já me pertence, é preciso apenas manutenção para frutificar e buscar, então, a posse do que pode vir a pertencer-me a partir de novas caminhadas.

A **Ricardo Oliveira**, cuja amizade e conselhos me serviram e servem diariamente para lembrar que a pouca idade não nos exime da sabedoria adquirida com as experiências da vida. Sua presença sempre leve e marcante está gravada em minha mente e coração como o mais sutil gesto de poledance que nos encanta e hipnotiza com delicadeza e precisão, despertando sentidos e empoderamentos. Sou grata pela sua simpatia e delicadeza para enfrentar as adversidades.

A **Othon Neto**, professor incrível que me incentivou a não desistir do processo de entrada no Mestrado quando me viu descrente da conquista. Cá estou, professor, honrosamente desfrutando dos louros da árdua jornada. Lembro que, desconsiderando a minha descrença religiosa, dissestes a mim que “Deus só dá o frio que o nosso cobertor aguenta!”. Sua positividade e humildade, depositadas delicadamente nos seus quase dois metros de altura, me ajudaram, ajudam e continuarão me ajudando ao longo do caminho. O final não é aqui.

A **André Faro**, que é capaz de recarregar as energias de qualquer ser vivo que esteja necessitado apenas ministrando aulas. Um professor excelente, completo e maluco, que consegue dar graça a qualquer assunto maçante que precise ser passado para a turma. Sua metodologia de ensino única me fez te colocar em minha galeria mental de professores

inesquecíveis que poderiam me dar aulas por 24h diariamente, mesmo sendo impossível ter como pagar salários tão altos e fugir das sanções por explorações trabalhistas (risos).

A **Augusta Renata**, professora sensacional que, talvez não saiba, inspira-me desde a graduação. Lembro-me de muitos momentos, em suas aulas, que eu desejava ter a sua leveza para discutir os assuntos, disseminar conhecimento e passar tamanha segurança. Há um lugar de honra com o seu nome em minha galeria mental. Recorrerei a ela sempre que necessitar renovar a confiança nos meus passos ou duvidar do caminho que estou trilhando. Sou grata pela oportunidade de tê-la conhecido e desfrutado da sua tão soberana presença em sala de aula.

A **Rodrigo Machado**, professor, por aceitar o convite para compor a banca examinadora e pela contribuição para aprimoramento dessa dissertação. Seus comentários, sugestões e apontamentos foram peças-chave na finalização desse trabalho.

A **Sídney Santos**, pelo apoio no fim da jornada, me ensinando a utilizar as diversas energias, do amor à raiva, para produzir conhecimentos e materiais de qualidade no mestrado e na vida. Seu otimismo frente às adversidades me serviu e serve como exemplo de possibilidades ímpares de enfrentamento de problemas. Nos conflitos refletimos, na calma crescemos, na mistura de ambos nos fortalecemos. Na construção de uma vida juntos vamos adquirindo métodos pessoais para que haja consenso entre opiniões e escolhas. Seu abraço-casa sempre tão eficiente garantiu e garante a paz do meu coração nos dias em que o céu desaba em autocobranças e inadequação da minha autoeficácia. As noites de pizza, jogos, séries e risadas só conseguem se equiparar aos carinhos dados e recebidos entre nós e com a nossa pequena **Preta**, que chegou para nos mostrar que é possível amar incondicionalmente um bichinho que destrói sapatos, móveis e roupas. Somos uma família incrível.

A **Joilson Pereira**, meu orientador, que me apresentou pessoas maravilhosas no mestrado e conduziu reuniões que geraram aquisição de novos conhecimentos sobre distintos assuntos. Durante o percurso aprendi a ser mais atenta, observadora e analítica.

Se eu for escrever sobre cada uma das pessoas a quem sou grata pelo apoio durante a minha jornada, a página de agradecimentos terá o tamanho da dissertação (risos). Então sintam-se contemplados e recebam meus sinceros agradecimentos por tudo que fizeram por mim, por todo incentivo, brincadeiras, ensinamentos e desabafos. Vocês são maravilhosos e possuem um lugar guardado em meu coração: (projete o seu nome aqui).

Resumo

Esta dissertação buscou analisar relações entre Autoconceito, *Bullying* e Preconceito entre estudantes de escolas públicas. Para alcançar esse objetivo, foram desenvolvidos três capítulos em formato de artigos. O Capítulo 1, um artigo teórico, conceituou as variáveis Autoconceito, *Bullying* e Preconceito, compreendendo os pontos de interação existente entre os fenômenos. Nesse capítulo foi possível observar que preconceito e *bullying*, embora imbuídos de aspectos similares, são constructos distintos e, portanto, carecem de intervenções diferentes. Ademais, o texto expôs que a imersão em situações de *bullying* produz e recebe influência das dimensões do autoconceito, sendo essa interferência distinta a depender do papel ocupado pelo estudante nesse tipo de violência escolar. Enquanto os autores do *bullying* possuem autoconceito social e físico elevados, os alvos tendem a possuir destaque positivo nas dimensões familiar e acadêmica do autoconceito. O Capítulo 2, uma revisão integrativa de artigos empíricos compreendidos entre 2008 e 2018, descreveu o perfil metodológico e os principais resultados de publicações envolvendo autoconceito e *bullying* entre estudantes. Os resultados obtidos nesse capítulo indicaram relação entre autoconceito e *bullying*, evidenciando que os diversos aspectos/dimensões do autoconceito interagem com tal forma de violência e com os papéis que dela decorrem. Evidenciou-se que o público feminino possui baixo nível de autoconceito na maioria das suas dimensões, sofrendo mais com as consequências do *bullying* tanto no papel de alvo quanto no papel de autor, se comparado ao público masculino. O Capítulo 3, um estudo empírico, investigou a relação entre as dimensões/fatores familiar, acadêmica, social e física do autoconceito com o *bullying* e com o preconceito numa amostra de 284 estudantes adolescentes do nono ano do ensino fundamental de oito escolas públicas sergipanas. Os resultados obtidos nesse trabalho indicaram que o público masculino se destaca positivamente quando analisadas as dimensões física, social e familiar do autoconceito. Ademais, evidenciou-se que, em situações de *bullying*, a dimensão física tem relação com os autores das agressões, enquanto a dimensão acadêmica tem relação com os alvos. Apesar da interação entre autoconceito e manifestação de preconceito, os resultados mostraram inexistência de influência entre eles.

Palavras-chave: autoconceito; *bullying*; preconceito; educação; estudantes.

Abstract

This dissertation sought to analyze relationships between Self-Concept, Bullying and Prejudice among students from public schools. To achieve this goal, three chapters were developed in the form of articles. Chapter 1, a theoretical article, conceptualized the variables Self-concept, Bullying and Prejudice, understanding the points of interaction existing between phenomena. In this chapter it was possible to observe that prejudice and bullying, although imbued with similar aspects, are different constructs and, therefore, lack different interventions. Moreover, the text explained that immersion in bullying situations produces and receives influence from the dimensions of self-concept, and this interference is distinct to depend on the role occupied by the student in this type of school violence. While the authors of bullying have high social and physical self-concept, targets tend to have positive prominence in the family and academic dimensions of self-concept. Chapter 2, an integrative review of empirical articles between 2008 and 2018, described the methodological profile and the main results of publications involving self-concept and bullying among students. The results obtained in this chapter indicated a relationship between self-concept and bullying, evidencing that the various aspects/dimensions of self-concept interact with such a form of violence and the roles that occur thereof. It was evidenced that the female public has a low level of self-concept in most of its dimensions, suffering more from the consequences of bullying both in the target role and in the role of author, when compared to the male audience. Chapter 3, an empirical study, investigated the relationship between the dimensions/factors familiar, academic, social and physical of self-concept with bullying and prejudice in a sample of 284 adolescent students from the ninth year of elementary school from eight Sergipe public schools. The results obtained in this study indicated that the male public stands out positively when analyzing the physical, social and family dimensions of the self-concept. Moreover, it was evidenced that, in situations of bullying, the physical dimension is related to the authors of aggressions, while the academic dimension is related to the targets. Despite the interaction between self-concept and manifestation of prejudice, the results showed no influence between them.

Keywords: self-concept; bullying; prejudice; education; Students.

Resumen

Esta disertación buscó analizar las relaciones entre Autoconcepto, Bullying y Prejuicio entre los estudiantes de las escuelas públicas. Para lograr este objetivo, se desarrollaron tres capítulos en forma de artículos. Capítulo 1, un artículo teórico, conceptualizó las variables Autoconcepto, Bullying y Prejuicio, entendiendo los puntos de interacción existentes entre los fenómenos. En este capítulo es posible observar que los prejuicios y el acoso, aunque impregnados de aspectos similares, son construcciones diferentes y, por lo tanto, carecen de intervenciones diferentes. Además, el texto expone que la inmersión en situaciones de acoso escolar produce y recibe influencia de las dimensiones del autoconcepto, y esta interferencia es distinta de depender del papel ocupado por el estudiante en este tipo de violencia escolar. Si bien los autores del acoso tienen un alto autoconcepto social y físico, los objetivos tienden a tener un protagonismo positivo en las dimensiones familiares y académicas del autoconcepto. El capítulo 2, una revisión integradora de los artículos empíricos entre 2008 y 2018, describió el perfil metodológico y los principales resultados de las publicaciones que involucran el autoconcepto y el acoso entre los estudiantes. Los resultados obtenidos en este capítulo indican una relación entre el autoconcepto y el acoso, evidenciando que los diversos aspectos/dimensiones del autoconcepto interactúan con tal forma de violencia y los roles que se producen de la misma. Se evidenció que el público femenino tiene un bajo nivel de autoconcepto en la mayoría de sus dimensiones, sufriendo más las consecuencias del acoso tanto en el papel objetivo como en el papel de autor, en comparación con el público masculino. El capítulo 3, un estudio empírico, investigó la relación entre las dimensiones/factores familiares, académicos, sociales y físicos de autoconcepto con intimidación y prejuicios en una muestra de 284 estudiantes adolescentes del noveno año de escuela primaria de ocho escuelas públicas de Sergipe. Los resultados obtenidos en este estudio indican que el público masculino destaca positivamente al analizar las dimensiones físicas, sociales y familiares del autoconcepto. Además, se evidenció que, en situaciones de intimidación, la dimensión física está relacionada con los autores de agresiones, mientras que la dimensión académica está relacionada con los objetivos. A pesar de la interacción entre el autoconcepto y la manifestación de los prejuicios, los resultados no mostraron ninguna influencia entre ellos.

Palabras clave: autoconcepto; intimidación; prejuicio; educación; Estudiantes.

Résumé

Cette thèse visait à analyser les relations entre l'auto-conception, l'intimidation et les préjugés chez les élèves des écoles publiques. Pour atteindre cet objectif, trois chapitres ont été élaborés sous forme d'articles. Chapitre 1, un article théorique, conceptualisé les variables Self-concept, Bullying and Prejudice, comprendre les points d'interaction existant entre les phénomènes. Dans ce chapitre, il est possible d'observer que les préjugés et l'intimidation, bien qu'imprégnés d'aspects similaires, sont des constructions différentes et, par conséquent, n'ont pas d'interventions différentes. De plus, le texte révèle que l'immersion dans des situations d'intimidation produit et reçoit de l'influence à partir des dimensions de l'auto-concept, et cette ingérence dépend distinctement du rôle occupé par l'élève dans ce type de violence à l'école. Bien que les auteurs de l'intimidation aient un concept de soi social et physique élevé, les cibles ont tendance à avoir une importance positive dans les dimensions familiales et académiques du concept de soi. Le chapitre 2, un examen intégratif d'articles empiriques entre 2008 et 2018, décrit le profil méthodologique et les principaux résultats des publications impliquant l'auto-conception et l'intimidation chez les élèves. Les résultats obtenus dans ce chapitre indiquent une relation entre l'auto-concept et l'intimidation, ce qui indique que les divers aspects/dimensions de l'auto-concept interagissent avec une telle forme de violence et les rôles qui en sont victimes. Il a été démontré que le public féminin a un faible niveau de conception de soi dans la plupart de ses dimensions, souffrant davantage des conséquences de l'intimidation à la fois dans le rôle cible et dans le rôle de l'auteur, par rapport à l'auditoire masculin. Le chapitre 3, une étude empirique, a étudié la relation entre les dimensions/facteurs familiaux, académiques, sociaux et physiques de l'auto-concept avec l'intimidation et les préjugés dans un échantillon de 284 élèves adolescents de la neuvième année de l'école primaire de huit écoles publiques de Sergipe. Les résultats obtenus dans cette étude indiquent que le public masculin se démarque positivement en analysant les dimensions physiques, sociales et familiales du concept de soi. En outre, il a été démontré que, dans les situations d'intimidation, la dimension physique est liée aux auteurs d'agressions, tandis que la dimension académique est liée aux cibles. Malgré l'interaction entre le concept de soi et la manifestation des préjugés, les résultats n'ont montré aucune influence entre eux.

Mots-clés: self-concept; l'intimidation; préjugés; l'éducation; Étudiants.

Lista de figuras

Capítulo 2:

Autoconceito e *Bullying*: Uma revisão integrativa de artigos empíricos

Figura 1. Fluxograma do processo de busca dos artigos	42
--	-----------

Lista de Tabelas

Capítulo 2:

Autoconceito e *Bullying*: Uma revisão integrativa de artigos empíricos

Tabela 1. Artigos selecionados para análise.....	45.
--	-----

Capítulo 3:

Relações entre Autoconceito, *Bullying* e Preconceito numa amostra de estudantes de escolas públicas

Tabela 1. Análises Descritivas da Escala Multidimensional de Autoconceito.....	67
--	----

Tabela 2. Análise Fatorial da Escala Multidimensional de Autoconceito AF-5.....	68
---	----

Lista de Siglas

AFA	Questionário de Autoconceito Forma A
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AF-5	Escala Multidimensional de Autoconceito Forma 5
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEA	Diretoria de Educação de Aracaju
DP	Desvio padrão
EAC-IJ	Escala de Autoconceito Infanto Juvenil
EUA	Estados Unidos da América
IMHSC	Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças
JQV	Questionário de Vitimização de Jovens
LILACS	Literatura Latinoamericana e do Caribe em Ciências da Saúde
M	Média
PePSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PRECOCIMEI	Questionário sobre Preconceito, <i>Bullying</i> e Abuso entre pares
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMHSC	Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sumário

Apresentação.....	16
-CAPÍTULO 1-	19
Autoconceito, <i>Bullying</i> e Preconceito: fenômenos entrelaçados pela violência escolar.....	19
Resumo	19
Abstract	20
Resumen	21
Résumé	22
CAPÍTULO 2-	37
Autoconceito e <i>Bullying</i>: uma Revisão Integrativa de Artigos Empíricos	37
Resumo	37
Abstract	38
Resumen	39
Résumé	40
Introdução.....	41
Método.....	44
Resultados e Discussão.....	46
Análise do perfil metodológico	46
Análise dos principais resultados.....	52
<i>Aspectos Familiares do Autoconceito de Estudantes envolvidos em situações de Bullying</i>	<i>52</i>
<i>Aspectos Acadêmicos do Autoconceito de Estudantes envolvidos em situações de Bullying</i>	<i>54</i>
<i>Aspectos Sociais do Autoconceito de Estudantes envolvidos em situações de Bullying</i>	<i>56</i>
CAPÍTULO 3-	59
Relações entre Autoconceito, <i>Bullying</i> e Preconceito numa amostra estudantil de escolas públicas	59
Resumo	59
Abstract	60
Resumen	61
Résumé	62
Introdução.....	63
Método.....	65
Participantes	65
Instrumentos.....	66
<i>Questionário Sociodemográfico.....</i>	<i>66</i>
<i>Escala de Autoidentificação do Bullying.....</i>	<i>66</i>
<i>Escala de Manifestação de Preconceitos</i>	<i>66</i>

<i>Escala Multidimensional de Autoconceito (AF-5)</i>	67
Procedimentos	68
Cuidados Éticos	68
Análise de Dados	69
Resultados	69
Análise Fatorial Exploratória da Escala Multidimensional de Autoconceito	71
Análise de Consistência Interna da Escala Multidimensional de Autoconceito	72
Autoconceito, Gênero, <i>Bullying</i> e Manifestação de Preconceito	72
Discussão	73
Considerações Finais	83
Referências	86
Apêndice	115
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	116
Anexos	117
Anexo A – Questionário aplicado com os Estudantes	118
Questionário de dados pessoais dos alunos	118
Escala de Autoidentificação do <i>Bullying</i>	118
Escala de Manifestação de Preconceito	121
Escala Multidimensional de Autoconceito (Sarriera <i>et al.</i>, 2015)	124

Apresentação

Em meio às descobertas que emergem do ambiente escolar, o autoconceito, que vai sendo constantemente modificado desde a mais tenra idade, se vê contestado a cada nova experiência (Braga, 2012). Na busca pela própria identidade, estereótipos são criados, hierarquias são estabelecidas e a noção de pertencimento grupal vai se tornando cada vez mais importante. Ser aceito torna-se o objetivo do adolescente e, nesse panorama, emerge o preconceito e o *bullying* como resposta à não aceitação do outro como diferente, para tentar reafirmar seus próprios valores e para garantir que o lugar ocupado socialmente seja superior aos demais (Lopes Neto, 2005).

Nesse cenário a Escola ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento humano pois, nela, os indivíduos passam a maior parte do tempo diário e anual por décadas. As primeiras relações fora do contexto familiar acontecem na escola, desafios surgem e precisam ser resolvidos sem a completa supervisão dos pais, dificuldades são enfrentadas, identidades fortalecidas e questionadas, contatos estabelecidos, manutenção da noção de si, das possibilidades e impossibilidades e do espaço que pode ser ocupado no desempenhar de papéis que permeiam as inter-relações (Barreto, 2017).

Embora a importância da Escola e da adequada construção e manutenção do autoconceito para o indivíduo seja consenso entre os pesquisadores, o desenvolvimento desse constructo no ambiente escolar não tem sido tão extensivamente pesquisado. O saudável desenvolvimento cognitivo, associado à autoaceitação dos atributos físicos e o desfrutar de interações sociais de qualidade dão base para a internalização de um autoconceito positivo. Sendo assim, quando situações sociais tornam as experiências desagradáveis e maculam a construção positiva da identidade, como é o caso da imersão em situações de *bullying* e preconceito, a construção do autoconceito se dará a partir de crenças disfuncionais relacionadas a si e aos outros (Kitahara, 2018; Mendonça, 2018).

Para que consequências negativas associadas ao autoconceito disfuncional e às formas de violência escolar, como o *bullying* e o preconceito, não sejam desencadeadas, as dimensões do autoconceito – familiar, acadêmica, social, física e emocional, precisam de desenvolvimento adequado, evitando traumas que podem acompanhar toda a vida, modificando comportamentos e atitudes frente às mais variadas situações sociais (Avilés Martinez, 2013; Pautz, 2015; Salmivalli & Peets, 2010).

Considerando o que fora exposto, realizar pesquisas que expandam o entendimento acerca da interação entre os fenômenos autoconceito, *bullying* e preconceito de estudantes trará inúmeros benefícios à literatura; às escolas, ampliando projetos interventivos e preventivos com base no entendimento propiciado por essa dissertação; e aos estudantes, que diariamente vivenciam as mais variadas experiências na escola e que carecem de um olhar humanizado voltado para a situação na qual se encontram. Para dar vazão ao que fora explanado, essa dissertação buscou analisar relações entre Autoconceito, *Bullying* e Preconceito entre estudantes de escolas públicas. Atendendo a esse objetivo, três estudos foram realizados e serão apresentados integralmente como capítulos dessa dissertação.

O Capítulo 1, um artigo teórico, conceituou as variáveis Autoconceito, *Bullying* e Preconceito, compreendendo os pontos de interação existente entre os fenômenos. O Capítulo 2, uma revisão integrativa de artigos empíricos compreendidos entre 2008 e 2018, descreveu o perfil metodológico e os principais resultados de publicações envolvendo autoconceito e *bullying* entre estudantes. O Capítulo 3, um estudo empírico, investigou a relação entre as dimensões/fatores familiar, acadêmica, social e física do autoconceito com o *bullying* e com o preconceito numa amostra de 284 estudantes adolescentes do nono ano do ensino fundamental de oito escolas públicas sergipanas. Importante salientar que esse trabalho faz parte de um projeto maior, intitulado “Violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”,

organizado pelo Prof.º Dr. José León Crochik, que está sendo aplicado nacional e internacionalmente nas escolas.

No decorrer dos capítulos é possível verificar que os diversos aspectos/dimensões do autoconceito interagem com o *bullying* e com os papéis que dele decorrem, que preconceito e *bullying* possuem semelhanças, mas são fenômenos independentes, além de se verificar uma forte relação entre as variáveis estudadas e a diferença de gênero, evidenciando que o público masculino se destaca na maioria das dimensões do autoconceito, qualquer que seja o papel desempenhado nas situações de violência escolar, enquanto o público feminino sofre mais com as consequências das agressões vivenciadas.

-CAPÍTULO 1-

Autoconceito, *Bullying* e Preconceito: fenômenos entrelaçados pela violência escolar

Resumo

Este trabalho procurou conceituar as variáveis autoconceito, *bullying* e preconceito, compreendendo os pontos de interação existente entre os fenômenos. O ambiente escolar, assim como o familiar, tem grande importância no processo de construção da identidade e desenvolvimento psicossocial dos indivíduos. É na escola que os estudantes estruturam ainda mais as relações interpessoais e, no contato com o outro, constroem seu autoconceito. O modo como essas interações se constituem reflete diretamente na construção do autoconceito dos estudantes e, uma vez que as percepções, emoções e comportamentos dos indivíduos tendem a ser coerentes com sua autopercepção, o autoconceito resultante das relações interpessoais que estão sendo desenvolvidas no ambiente escolar torna-se ainda mais significativo. Todavia, quando essas relações são envoltas em violência e preconceito, o autoconceito acaba distorcido, deturpando a autopercepção do estudante. É possível observar, no decorrer do texto, que preconceito e *bullying*, embora imbuídos de aspectos similares, são constructos distintos e, portanto, carecem de intervenções diferentes. Ademais, o texto expõe que a imersão em situações de *bullying* produz e recebe influência das dimensões do autoconceito, sendo essa interferência distinta a depender do papel ocupado pelo estudante nesse tipo de violência escolar. Enquanto os autores do *bullying* possuem autoconceito social e físico elevados, os alvos tendem a possuir destaque positivo nas dimensões familiar e acadêmica do autoconceito.

Palavras-chave: autoconceito; *bullying*; preconceito; estudante; violência escolar.

Self-concept, Bullying and Prejudice: phenomena intertwined by school violence

Abstract

This work sought to conceptualize the variables self-concept, bullying and prejudice, understanding the points of interaction existing between phenomena. The school environment, like the family member, has great importance in the process of building the identity and psychosocial development of individuals. It is at school that students further structure interpersonal relationships and, in contact with each other, build their self-concept. The way these interactions constitute directly reflects in the construction of students' self-concept and, since the perceptions, emotions and behaviors of individuals tend to be consistent with their self-perception, the self-concept resulting from the relationships resulting from the relationships being developed in the school environment becomes even more significant. However, when these relationships are shrouded in violence and prejudice, self-concept ends up distorted, misrepresenting the student's self-perception. It is possible to observe, during the text, that prejudice and bullying, although imbued with similar aspects, are different constructs and, therefore, lack different interventions. Moreover, the text exposes that immersion in bullying situations produces and receives influence from the dimensions of self-concept, and this interference is distinct to depend on the role occupied by the student in this type of school violence. While the authors of bullying have high social and physical self-concept, targets tend to have positive prominence in the family and academic dimensions of self-concept.

Keywords: self-concept; bullying; prejudice; student; school violence.

Autoconcepto, Bullying y Prejuicio: fenómenos entrelazados por la violencia escolar

Resumen

Este trabajo buscó conceptualizar las variables autoconcepto, bullying y prejuicio, entendiendo los puntos de interacción existentes entre los fenómenos. El entorno escolar, al igual que el miembro de la familia, tiene gran importancia en el proceso de construcción de la identidad y el desarrollo psicosocial de las personas. Es en la escuela que los estudiantes estructuran aún más las relaciones interpersonales y, en contacto entre sí, construyen su autoconcepto. La forma en que estas interacciones constituyen se refleja directamente en la construcción del autoconcepto de los estudiantes y, ya que las percepciones, emociones y comportamientos de los individuos tienden a ser consistentes con su autopercepción, el autoconcepto resultante de las relaciones resultantes de las relaciones desarrollarse en el entorno escolar se vuelve aún más significativo. Sin embargo, cuando estas relaciones están envueltas en violencia y prejuicios, el autoconcepto termina distorsionado, tergiversando la autopercepción del estudiante. Es posible observar, durante el texto, que los prejuicios y el acoso, aunque impregnados de aspectos similares, son construcciones diferentes y, por lo tanto, carecen de intervenciones diferentes. Además, el texto expone que la inmersión en situaciones de acoso escolar produce y recibe influencia de las dimensiones del autoconcepto, y esta interferencia es distinta de depender del papel ocupado por el estudiante en este tipo de violencia escolar. Si bien los autores del acoso tienen un alto autoconcepto social y físico, los objetivos tienden a tener un protagonismo positivo en las dimensiones familiares y académicas del autoconcepto.

Palabras clave: autoconcepto; intimidación; prejuicio; estudiante; violencia escolar.

Le concept de soi, l'intimidation et les préjugés: des phénomènes entrelacés par la violence à l'école

Résumé

Ce travail visait à conceptualiser les variables de l'auto-conception, l'intimidation et les préjugés, en comprenant les points d'interaction existant entre les phénomènes. L'environnement scolaire, comme le membre de la famille, a une grande importance dans le processus de construction de l'identité et du développement psychosocial des individus. C'est à l'école que les élèves structurent davantage les relations interpersonnelles et, en contact les uns avec les autres, construisent leur concept de soi. La façon dont ces interactions se reflètent directement dans la construction du concept de soi des élèves et, puisque les perceptions, les émotions et les comportements des individus ont tendance à être compatibles avec leur perception de soi, le concept de soi résultant des relations développement dans le milieu scolaire devient encore plus significatif. Cependant, lorsque ces relations sont entourées de violence et de préjugés, le concept de soi finit par être déformé, déformant la perception de soi de l'élève. Il est possible d'observer, au cours du texte, que les préjugés et l'intimidation, bien qu'imprégnés d'aspects similaires, sont des constructions différentes et, par conséquent, manquent d'interventions différentes. De plus, le texte révèle que l'immersion dans des situations d'intimidation produit et reçoit de l'influence à partir des dimensions de l'auto-concept, et cette ingérence dépend distinctement du rôle occupé par l'élève dans ce type de violence à l'école. Bien que les auteurs de l'intimidation aient un concept de soi social et physique élevé, les cibles ont tendance à avoir une importance positive dans les dimensions familiales et académiques du concept de soi.

Mots-clés: self-concept; l'intimidation; préjugés; étudiant; violence à l'école.

A escola é um ambiente que tem sido frequentemente utilizado como espaço de estudos quando se trata de violência, tanto por ser um espaço de aquisição e desenvolvimento do conhecimento e das funções cognitivas superiores – como memória, atenção, linguagem, percepção e funções executivas, quanto por ser uma ferramenta de manutenção das relações interpessoais. Mas, principalmente, pelo crescimento e maior exposição das situações de *bullying* envolvendo crianças e adolescentes e os comportamentos agressivos entre os estudantes mostrarem-se cada vez mais frequentes. A gravidade dos casos de violência na escola pode ser mensurada pelas consequências físicas e psicológicas que podem afetar toda a vida dos estudantes que experienciam as práticas do *bullying* (Barreto, 2017).

A frequência com que ocorre as situações de *bullying*, a duração da situação, o momento escolhido e o nível de gravidade do ato sofrido/praticado podem interferir na construção do autoconceito do estudante, desencadeando sofrimentos psicológicos que limitam a capacidade de socialização adequada. O desempenho acadêmico também é comprometido pelo *bullying*, em decorrência de uma baixa autoestima apresentada pelo estudante, diminuição da autoeficácia e sentimento de desamparo (Lopes Neto, 2005).

Com efeito, o desamparo sentido pelo sofrimento do *bullying* está atrelado à exclusão que dele decorre, induzindo à segregação através do afastamento do estudante por parte de um indivíduo ou grupo; à marginalização através do impedimento que lhe é imposto ao tentar participar ativamente das interações grupais; à discriminação através da rejeição hostil e intolerante que lhe confere a ocupação de papéis sociais inferiores. Segregação, marginalização e discriminação são pontos-chaves que compõem o preconceito sofrido pelo estudante por parte daqueles que se colocam numa posição superior por possuírem características que consideram melhores que as possuídas por outros (Crochik, Kohatsu, Dias, Freller & Casco, 2013).

O preconceito age como fomentador da percepção da diferença como passível de ser segregada, marginalizada e discriminada através da categorização das características do

estudante em grupos de superioridade e inferioridade. A diminuição das atitudes preconceituosas, a partir da aceitação da diferença do outro como sendo algo normal e pertencente à individualidade, torna-se fundamental para o desenvolvimento da assertividade nas diversas situações que possam ocorrer no ambiente escolar. Assim, os momentos de tensão serão enfrentados de maneira adequada e as habilidades interpessoais serão aprimoradas (Barreto, 2017).

Para compreender a relação entre o preconceito e o *bullying* e o papel desempenhado na construção, manutenção e adequação do autoconceito do estudante a partir das experiências vividas no ambiente escolar, com os pares, faz-se necessário conceituar tais variáveis, ampliando o arcabouço literário acerca do entendimento e pontos de interação existentes entre esses fenômenos.

O autoconceito, primeira variável abordada nesse trabalho, possui várias definições, com subcategorias e entendimentos plurais, mas é comumente definido como o conjunto das representações que o indivíduo tem de si (Basílio, 2012; Monteiro, 2012; Schiavoni & Martinelli, 2012), um constructo que vai sendo internalizado e modificado a partir das relações e das experiências vivenciadas e que influencia positiva e negativamente os comportamentos e crenças do indivíduo (Franco & Barcelar-Nicolau, 2008; Sharma, 2012). É, portanto, um fenômeno multifacetado, imbuído de diferentes pesos e níveis de consciência, que prediz sentimentos e o modo de enfrentar as diversas situações, desenhando o conceito que o indivíduo tem de si, cuja construção inicial se deu na infância e sua manutenção se dá a todo momento (Mengarelli & Souza, 2008; Sisto & Martinelli, 2004).

Para fins de compreensão desse trabalho, o autoconceito será abordado a partir de uma perspectiva multidimensional, ou seja, o entendimento de que o autoconceito possui várias dimensões (Moyano, Lengler & Agnes, 2016). A perspectiva mais aceita é a de que existem cinco dimensões do autoconceito, a saber: “acadêmico, social, emocional, familiar e físico, que

possibilitam avaliar qual área necessita de maior atenção para incremento do autoconceito geral” (Sarriera et al., 2015, p. 288). Diversos estudos legitimam empiricamente a utilização do entendimento multidimensional do autoconceito a partir das dimensões supracitadas (García, Musitu, Riquelme & Riquelme, 2011; Mella & Bravo, 2011; Monteiro, 2012), que serão apresentadas de modo mais detalhado a seguir, considerando as definições de autores que utilizam a perspectiva multidimensional em seus estudos.

O autoconceito acadêmico refere-se à noção que o indivíduo tem de si no ambiente escolar (Andrade, 2015). Uma convivência amistosa com os pares, tanto quanto um bom desenvolvimento do aprendizado e da capacidade de socialização auxilia na adequada manutenção do autoconceito acadêmico. Ademais, se as experiências ocorridas no ambiente escolar forem negativas, como o envolvimento em situações de *bullying* e outros tipos de violência, esse indivíduo pode sofrer com um autoconceito acadêmico negativo, refletindo no desempenho de suas atividades escolares e na capacidade de socialização (Leite & Veiga, 2016).

O autoconceito social refere-se à forma como o indivíduo se enxerga e se mostra para o outro nas relações sociais, decidindo a forma como vai se apresentar, agir e se comunicar. O resultado da qualidade dessas relações ditará a possibilidade de o indivíduo tornar-se mais autoconfiante, aceito pelo grupo e pertencente ao meio em que convive ou de tornar-se um indivíduo com baixa autoestima, noção distorcida de autoeficácia, desenvolvimento de comportamento agressivo e surgimento de problemas psicológicos (Nunes, 2010).

O autoconceito emocional refere-se à avaliação que o indivíduo faz do próprio estado emocional e das suas reações frente a situações específicas – medo, preocupação, assertividade, passividade, etc. Essa dimensão correlaciona-se também com o desenvolvimento da inteligência emocional. Quanto mais elevada, melhor a forma como o indivíduo enfrenta as mais variadas situações com as quais se depara cotidianamente (Bustos, Oliver & Galiana,

2015; Carranza Esteban & Bermúdez-Jaimes, 2017; Coelho, Sousa, Marchante & Romano, 2015; García-Grau, Pérez, Moreno & Prado-Gasco, 2014).

O autoconceito familiar refere-se ao aporte psicológico que se constrói e se desenvolve no ambiente familiar, na relação com os pais e parentes que estão em constante contato com o indivíduo. A convivência com uma família que supre as necessidades afetivas e morais serve como ferramenta para o adequado e positivo desenvolvimento do autoconceito familiar do indivíduo. Todavia, estar inserido num contexto familiar pouco afetivo e/ou com excessiva ou flácida imposição de limites pode favorecer o desenvolvimento de um autoconceito familiar negativo e disfuncional. Quanto melhor o suporte recebido pela família, mais fácil será lidar com as adversidades sociais (Guimarães, 2012).

O autoconceito físico engloba as percepções do indivíduo sobre o seu corpo e desempenho atlético frente aos requisitos que vigoram na sociedade. A boa relação com o próprio corpo aumenta a autoconfiança do indivíduo e favorece a socialização com os pares. A má relação com o próprio corpo, geralmente decorrente da imposição social do que seria o corpo perfeito, fomentando a ideia de que todos devem alcançá-lo a qualquer custo, contribuindo para o isolamento social, desenvolvimento de problemas alimentares de ordem psicológica e baixa capacidade de interagir socialmente. O discurso do outro acerca dos corpos, padrões de beleza e capacidade física vai influenciando a construção do autoconceito físico desde a infância e marcando as escolhas dos indivíduos ao longo do desenvolvimento (Leite & Veiga, 2016).

Pesquisadores do autoconceito comumente utilizam o ambiente escolar como local para coleta de dados, transformando estudantes e professores em objetos de estudo. Muitos procuram investigar a relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico e/ou contextos familiares e se deparam com discursos dos estudantes acerca de si e do outro que evidenciam as mais variadas percepções e sentimentos, em sua maioria imbuídos de conflitos e tensões, mas poucos

se detêm à análise desses discursos. Os que se aprofundam têm percebido que várias das falas produzidas são envoltas em preconceito e discriminação, que interagem com o modo como esses estudantes constroem as percepções de si e do outro (Smolka & Goes, 2013).

As situações observadas e ouvidas apresentam um emaranhado de construções socioculturais que interferem no desenvolvimento do estudante, constituindo relações de poder e modos de agir na relação com os pares (Oliveira, 2009). Em meio a tensões, construções identitárias e ocupações de novos papéis sociais gerados pela mudança de grupos, categorização dos estudantes a partir das suas características e cobranças socioeducacionais, o preconceito e o *bullying* surgem como reação aos conflitos emergentes, fazendo com que o autoconceito do estudante seja estruturado de modo distorcido e, muitas vezes, negativo (Bittencourt, 2019).

O preconceito, segunda variável abordada nesse trabalho, será aqui explanado para fins de diferenciação do *bullying*, compreendendo a existência de aproximação e distanciamentos de aspectos aparentemente comuns a ambos. Pode ser definido como uma atitude de indivíduos cuja visão é categórica e seletiva para com características que não se assemelham às suas e/ou grupos que se distanciam do seu. Esses indivíduos estereotipam as diferenças e singularidades do outro, agindo de modo intransigente nas relações. Há teorias que atribuem ao preconceito a frustração social como causadora da hostilidade, supondo que a responsabilidade pelos próprios fracassos é projetada no alvo da atitude preconceituosa e que contempla tanto frustração quanto a predisposição psicológica, a falha na socialização e a diferença de classes como sendo o conjunto que explica a estrutura do funcionamento do preconceito (Crochik, 2009/2013; Crochick & Crochick, 2017).

As atitudes preconceituosas se baseiam em generalizações distorcidas e sem consistente validação racional a respeito de indivíduos que pertencem a outros grupos. A todo o grupo são atribuídas as mesmas características que justificam a hostilidade, estereotipando os motivos pessoais que levam à discriminação e desconsiderando quaisquer traços individuais destes. Os

estereótipos, além de limitar os espaços ocupados pelos diferentes grupos, categoriza-os de modo a estabelecer relações desiguais de poder e de comportamentos. Enquanto a membros de grupos considerados superiores são atribuídas características como força, independência e inteligência, a membros de grupos considerados inferiores são atribuídas características como fragilidade, sensibilidade e incapacidade de desempenhar papéis superiores (Bittencourt, 2019).

A internalização e disseminação de julgamentos precipitados e estereotipados (Barreto, 2017), que se valem da desinformação, menosprezo, inferiorização e hostilidade para com os pertencentes a grupos diferentes, acaba por estabelecer limites entre os grupos, se valendo da naturalização empregada e fortalecida ao longo da imposição de uma hierarquia social ao passo que a sociedade foi/vem sendo desenvolvida (Mendonça, 2018). Muitas leis têm sido criadas com o intuito de punir as atitudes preconceituosas e proteger as minorias marginalizadas e atacadas. Como forma de burlar as leis, uma nova forma de preconceito tem se popularizado: o preconceito sutil/velado (Almeida, 2012).

Essa nova forma de preconceito se caracteriza pela camuflagem das atitudes preconceituosas, de modo estratégico, fazendo-as passar quase despercebidas nas relações, muito embora continuem carregadas de sentimentos negativos, frases e olhares insultuosos. Dentro da escola, por exemplo, o preconceito pode se manifestar através do escárnio mediante gestos e insinuações sobre aqueles considerados alvos (Cordeiro & Buendgens, 2012), podendo, inclusive, evoluir para agressões recorrentes e desencadear outros tipos de violência escolar como o *bullying*.

A palavra *bullying*, terceira variável abordada nesse trabalho, é um termo inglês, inicialmente utilizado na Noruega, a partir da divulgação de trabalhos do doutor em medicina Heinemann, que observou, durante o desenvolvimento de um trabalho focado no comportamento social infantil, comportamentos agressivos entre as crianças (Daud, 2018; Roland, 2010). Refere-se a comportamentos agressivos de cunho físico e/ou psicológico como

ofender, disseminar mentiras, bater, assediar (Barreto, 2017; Batista, 2013; Jonas, Wallison, Araújo, Souza & Calixto, 2014), desferidos contra colegas que pouco ou nada se defenderiam (Fante, 2008; Ferreira, 2010).

As práticas de *bullying* são reconhecidas como sendo intencionais e repetitivas, praticadas individualmente ou em grupo com a intenção de violentar os pares (Avilés Martínez, 2013; Tognetta, 2012) diante de uma plateia que testemunhe a violência (Salmivalli & Peets, 2010) e que podem gerar sofrimentos graves o suficiente para influenciar na prática do suicídio (Pautz, 2015). O *bullying* se difere de outras formas de violência pelo seu caráter sistemático e desigual entre os envolvidos, sendo o alvo colocado como inferior ao passo que o autor da agressão assume uma postura de superioridade; a presença de uma plateia também se configura como outra distinção característica do fenômeno (Crochik, 2019).

É possível classificar o *bullying* como direto e indireto (Jonas et al., 2014). Na forma direta, envolve violência física – como puxões de cabelo, beliscões e tapas, violência verbal – como xingamentos e ofensas (Raskauskas & Stolz, 2007) e o alvo tem noção de quem é o autor da agressão (Bandeira & Hutz, 2010). Na forma indireta o alvo do *bullying* é ignorado e tem suas tentativas de pertencer ao grupo frustradas propositalmente pelos autores da agressão, que dificilmente são reconhecidos, além de ser alvo de boatos (Barreto, 2017). Outras duas categorias podem ser associadas ao *bullying*, são elas: psicológica, quando há humilhação, exposição, chantagem e perseguição; e sexual: quando há ameaças de abuso e/ou insinuações (Klein, 2011; Silva, 2010a, 2010b; Teixeira, 2013).

Com o avanço da tecnologia e a facilitação ao acesso da internet e rede sociais, uma nova modalidade de *bullying* surgiu, ultrapassando os muros da escola: o *cyberbullying* (Pautz, 2015). Essa vertente da violência escolar se dá de forma eletrônica, através das variadas redes sociais (Bandeira & Hutz, 2010) e se caracteriza pela disseminação virtual de imagens, textos e áudios com conteúdo pejorativo e depreciativo, podendo acontecer a qualquer momento, de

modo anônimo e com um alcance maior que as outras modalidades (Barreto, 2017; Batista, 2013; Fante, 2008; Rondina, Moura & Carvalho, 2016).

Há autores que atribuem o *bullying* ao preconceito, defendendo que ambos os fenômenos são uma coisa só ou que deste último deriva o primeiro (Antunes & Zuin, 2008; Chaves & Souza, 2018). Todavia, há quem considere tais variáveis como sendo relacionadas, mas distintas, sendo destinadas a explicação de manifestações diferentes de violência (Batista, 2011; Crochik, 2019; Pinto & Branco, 2011; Silva et al., 2018).

As atitudes preconceituosas baseiam-se na ausência de percepção e/ou de aceitação de que a experiência individual perpassa os estereótipos criados a partir de situações ímpares (Kitahara, 2018), generalizando a ideia que se formou acerca do indivíduo dessemelhante e colocando-o constantemente no papel de merecedor da indiferença e rispidez que lhe diferem no contato. Como mencionado anteriormente nesse trabalho, a forma comportamental do preconceito se dá através da discriminação. Esta, por sua vez, divide-se entre marginalização – quando a participação do outro no grupo do qual faz parte é limitada devido a noção de que ele não atende aos pré-requisitos do grupo e segregação – quando o outro é impossibilitado de fazer parte do grupo. A discriminação social se justifica através do preconceito (Crochik, 2016).

No ambiente escolar o exercício do preconceito social é realizado através da discriminação de modo prejudicial contida nas atitudes de *bullying*. O colega que apresenta característica diferente vira alvo de piadas e discursos ofensivos, tendo seu valor diminuído e tornando-se, muitas vezes, incapaz de responder ao *bullying* sofrido. O autor do *bullying* constantemente subjuga e humilha os pares escolhidos como alvos a fim de exercer dominação sobre eles, criando um sistema cuja relação se estabelece de modo desigual e com imposição de violência unilateral (Wascheck, 2016).

O preconceito baseia-se na ignorância a respeito do outro, somada à estereotipia e manifesta-se como crença, uma noção de verdade distorcida sobre o outro. Nas situações

preconceituosas, quanto menos se conhece o alvo do preconceito, mais fortalecida se torna a crença de que ele é ruim, inferior e passível de ser tratado com intransigência. Essas situações podem acontecer uma única vez com o mesmo alvo, nos mais variados contextos sociais. Semelhante ao preconceito, o *bullying* também possui componentes de intolerância em suas situações; todavia, essa intolerância não necessariamente se dá pela construção de estereótipos. Ademais, geralmente acontece na escola, sendo um dos vários tipos de violência escolar, de modo recorrente e com alvos aleatórios, manifestado de modo comportamental e consciente (Crochick & Crochick, 2017).

Ainda no que diz respeito à escolha dos alvos, enquanto o *bullying* dispensa justificativas para a sua ocorrência, recusando ao outro um motivo legítimo para as agressões praticadas e/ou sofridas, o preconceito necessita de fundamentos, de esclarecimentos que sustentem e legitimem as atitudes preconceituosas, para que se faça entendível a ação, ainda que não adequada (Tuffin, 2017). Ademais, enquanto o autor da atitude preconceituosa acentua características do alvo que não aceita, recusando-se, portanto, a observá-las no outro; no *bullying*, há necessidade de se provar superior nas relações, desvalorizando tudo aquilo com o que não se identifica (Cano-Echeverri & Vargas-Gonzalez, 2018).

Ainda que haja pontos de convergência entre preconceito e *bullying*, ambos são distintos. Um estudo realizado com 274 estudantes do 9º ano de escolas públicas (Crochick & Crochick, 2017) indicou que, embora houvesse correlação entre preconceito e *bullying*, esta não se sustentava ao ponto de confirmar que o preconceito é a base do *bullying*, como defendido por Antunes & Zuin (2008), aproximando-se mais do entendimento de Grossi & Santos (2009) – que enxergavam o preconceito como outra forma de manifestação de violência escolar. Ao passo que o preconceito se atrela a ideologias complexas e bem elaboradas, o *bullying* se atém ao exercício do poder e da humilhação a qualquer um que considere indefeso. Embora haja alguns pontos de convergência entre *bullying* e preconceito, mostrando que podem ocorrer

conjuntamente, as diferenças mostram que ambos são fenômenos independentes e, por isso, precisam ser considerados de modo distinto quando da construção de projetos que visem a minimização das violências escolares (Crochik, 2016)

Por estar continuamente se destacando no cenário internacional, em decorrência das situações trágicas de prejuízos decorrentes, o *bullying* tem se tornado objeto de estudo contínuo na literatura. Ainda que possua aspectos em comum com o preconceito e, segundo alguns autores (Antunes & Zuin, 2008; Chaves & Souza, 2018), possivelmente ter sido originado a partir deste, o *bullying* tomou caminhos outros que o fizeram tornar-se variável indispensável quando se estuda o ambiente escolar. As situações de agressões, as consequências severas e o crescente número de estudantes cujo autoconceito fora comprometido através da participação em situações de *bullying* faz com que seja necessário estudar a relação que esse fenômeno possui com o autoconceito (Braga, 2012).

O *bullying* é composto por uma tríade, a saber: o autor da agressão, o alvo e a testemunha. Num primeiro momento não é possível identificar a que grupo cada estudante pertence, fazendo-se necessário observar o seu comportamento frente às situações da violência e entender que tais papéis não são fixos, sendo possível um mesmo estudante ocupar diferentes papéis em momentos distintos que envolvam a violência escolar (Oliveira, 2012).

O primeiro integrante da tríade, denominado autor, pode ser caracterizado por apresentar sentimento de superioridade, reação inadequada às frustrações, elevada capacidade de manipulação e intimidação e, comumente, ser visto como aquele que é popular entre os pares (Teixeira, 2013). Enxerga o alvo como um meio para alimentar sua sensação de poder e, para tanto, maltrata os colegas considerados frágeis (Lopes Neto, 2005). Por enxergar sua conduta como qualidade e possuir pouca ou nenhuma empatia por aqueles a quem escolhe agredir, esse indivíduo dispõe de sentimento de impunidade, acreditando que não precisará responder por seus atos (Batista, 2013; Calhau, 2018; Fante, 2008; Oliveira, 2012) e que os demais devem ser

submetidos aos seus desejos (Nogueira, 2010), mantendo sempre as atenções voltadas para si (Klein, 2011).

O autor da agressão geralmente possui: (1) autoconceito social elevado, em decorrência da aprovação sentida durante a prática do *bullying*; (2) autoconceito familiar baixo, muitas vezes por estar imerso num contexto familiar hostil, com rígidas ou flácidas noções de autoridade e assertividade frente às situações vivenciadas; (3) autoconceito emocional baixo, possivelmente por causa do sentimento de desamparo resultante dos conflitos familiares, que o leva a descontar suas frustrações nos que considera inferiores e compromete a adequada autopercepção; (4) autoconceito físico elevado, geralmente apresentando bom desempenho nas atividades esportivas e bom condicionamento físico – por vezes utilizado como ferramenta para a prática do *bullying*, exercendo poder físico sobre o alvo; (5) autoconceito acadêmico baixo, por voltar-se para o melhoramento das habilidades físicas e obtenção de aporte social por parte dos colegas através da prática do *bullying* (Benatti & Souza, 2017; Cuervo & Martínez, 2014).

Os baixos níveis de autoconceito familiar e emocional, que possibilitam a manutenção de um autoconceito geral disfuncional, frágil e inadequado podem comprometer o indivíduo e suas escolhas, contribuindo para o desenvolvimento de condutas desviantes, que ferem a moral e propiciam a violência. O autor do *bullying* perde a noção de assertividade que deveria ser utilizada nas relações com os pares e estabelece uma relação desigual de poder cujo objetivo é ferir o outro para compensar suas frustrações e problemas (Andrade, 2015; Guimarães, 2012).

O segundo integrante da tríade, denominado alvo, pode ser caracterizado por possuir baixa capacidade de defesa, demonstrar insegurança (Oliveira, 2012), ter medo de denunciar (Teixeira, 2013), ser, geralmente, introspectivo, com baixa autoestima e com poucos amigos (Pautz, 2015), com predisposição à autoinjúria (Fischer et al., 2012). Tais características não encerram os pré-requisitos para que o estudante possa ocupar o lugar de alvo de *bullying* que, por vezes, perde a vontade de ir à escola e acaba entrando em pânico e adoecendo física e

psicologicamente, temendo as investidas dos autores das agressões (Díaz-Aguado, Arias & Babarro, 2013; Fante, 2005; Juvonen & Graham, 2014).

O alvo da agressão geralmente possui: (1) autoconceito familiar elevado, recebendo suporte familiar adequado para suprir suas necessidades e estando imerso em contexto familiar favorável; (2) autoconceito social baixo, apresentando timidez ou desgosto por alguma característica sua que julga servir de interferência para uma melhor desenvoltura nas relações interpessoais; (3) autoconceito emocional baixo, decorrente das agressões sofridas e do sentimento de desesperança e desamparo por parte dos pares; (4) autoconceito acadêmico elevado, apresentando bom desempenho acadêmico, notas altas e demonstração de conhecimento das temáticas abordadas em sala de aula; (5) autoconceito físico baixo, apresentando baixo rendimento nas atividades esportivas e baixa probabilidade de se defender dos autores do *bullying* (Cuervo, Quijada & Martínez, 2013; Turner, Shattuck, Finkelhor & Hamby, 2017).

Os baixos níveis de autoconceito social, emocional e físico associados à violência sistemática e recorrente que sofre, colocam o alvo de *bullying* numa posição favorável para o desencadeamento de isolamento social, desinteresse pelas atividades acadêmicas e sentimento de humilhação e vergonha (Calhau, 2018), transtornos somáticos, descontrole alimentar e distúrbios do sono (Teixeira, 2013) até o desenvolvimento de depressão, pensamentos e ações homicidas e suicidas e dissociação da realidade (Silva, 2010a). Para prevenir tais consequências é necessário observar individualmente como o fenômeno ocorre, a fim de que a ocorrência da violência seja diminuída, haja espaço de acolhimento para os alvos e manutenção do convívio com a diferença (Freire & Aires, 2012; Lopes Neto, 2005; Silva & Rosa, 2013).

O terceiro integrante da tríade, denominado testemunha, é representado por aquele estudante que presencia as situações de *bullying*, observando o desenrolar das agressões físicas e verbais e pouco se intrometem para ajudar ou delatar os envolvidos (Caba & Lopes, 2013;

Pautz, 2015; Teixeira, 2013; Thomberg & Jungert, 2012), por medo de sofrer os mesmos danos dos alvos de *bullying* (Salmivalli & Peets, 2010), mesmo demonstrando empatia por elas e angústia pela impotência que lhes acomete (Oliveira, 2012) ou ainda por incentivarem os autores com risadas, gritos e palavras de apoio. Esses estudantes acabam servindo como plateia durante as agressões, aumentando a sensação de poder do autor da violência (Avilés Martínez, 2006; Del Barrio, 2013). As testemunhas também têm seu autoconceito impactado pela violência testemunhada, modificando as crenças sobre si e, por vezes, realizando manutenção inadequada do autoconceito à medida que vai se despersonalizando nas relações sociais (Daud, 2018; Salmivalli & Peets, 2010).

Essa despersonalização também se expressa no ambiente escolar a partir da defesa da existência e/ou necessidade de uniformidade entre os estudantes, dificultando o entendimento da diferença como algo natural, colocando-a como algo incapaz de ser reconhecido e aceito, reforçando as exclusões, discriminações e outras formas de violência (Cordeiro & Buendgens, 2012).

O *bullying* afeta diretamente o autoconceito dos estudantes envolvidos. O autoconceito disfuncional modifica a noção de valor atribuída a si e ao outro, o nível de respeito que deve receber e dispensar nas relações, o reconhecimento dos direitos e deveres e a ocupação de papéis que devam ser desempenhados (Tognetta & Vinha, 2009). Na tentativa de compensar seu baixo autoconceito familiar e emocional, obter respeito e se convencer de que possui alguma superioridade, o autor das agressões faz uso da violência, demonstra poder e tenta solidificar seu autoconceito, compensando a frustração e os problemas emocionais a partir das relações discriminantes à base da força e intimidação (Juvonen & Galvan, 2008; Salmivalli & Peets, 2010).

Considerando as dificuldades enfrentadas pelos pares, ressalta-se o papel da comunidade escolar no processo de formação cidadã e construção de valores democráticos que

propiciem adequado exercício dos papéis de seus membros; especialmente porque, no ambiente escolar, mesmo em meio a implementação de metodologia inclusiva, ainda há muita discriminação. À Escola cabe o reconhecimento das situações geradoras de exclusão para que se possa enfrentá-las. A melhora na qualidade das relações entre os pares se entrelaça à necessidade de enxergar o outro em todo seu potencial, garantindo-lhe a pertença e aceitação e auxiliando-o na apropriação da capacidade de exteriorizar pensamentos e emoções. Quanto maior for o entendimento de que as diferenças se complementam e são necessárias para evolução psicossocial, melhor a convivência entre os pares (Barreto, 2017).

Os personagens que participam do *bullying* apresentam distintos tipos de autoconceito, a depender da posição ocupada. É perceptível que os autores do *bullying* se destacam nas dimensões social e física, ao passo que os alvos se destacam nas dimensões acadêmica e familiar. Quando a noção de relação entre o indivíduo, as coisas e as pessoas que o cercam são vistas de modo negativo, reconstruindo os significados que referenciam os pares e deturpando a moralidade, há baixa adesão aos valores sociais, perda da assertividade e insuficiência no desenvolvimento de novos laços. Em vista disso, faz-se necessária a realização de pesquisas que descrevam os estudos envolvendo autoconceito e *bullying* e analisem os resultados encontrados a partir da sua inter-relação.

CAPÍTULO 2-

Autoconceito e *Bullying*: uma Revisão Integrativa de Artigos Empíricos

Resumo

Este trabalho procurou descrever o perfil metodológico e os principais resultados de publicações envolvendo autoconceito e *bullying* entre estudantes. Trata-se de uma revisão integrativa de artigos empíricos selecionados a partir da consulta às bases científicas LILACS, PePSIC, PsycINFO, SciELO e *Web of Science*, utilizando os descritores “autoconceito” e “*bullying*”, “autoconcepto” e “*bullying*”, “self-concept” e “*bullying*” e o operador booleano *AND*, sem restrição ao campo de busca. Após o levantamento e a filtragem pelos critérios de exclusão, restaram, para a amostragem final, 07 artigos publicados no período de janeiro de 2008 a dezembro de 2018. Os artigos foram analisados através dos eixos de perfil metodológico e de análise dos principais resultados e apresentaram abordagem quantitativa, amostras de tamanhos variados e com diferentes faixas etárias e instrumentos que avaliaram níveis de autoconceito e situações de *bullying*. Três categorias foram encontradas a partir da análise dos principais resultados: (1) aspectos familiares; (2) aspectos acadêmicos; e (3) aspectos sociais do autoconceito de estudantes envolvidos em situações de *bullying*. Os resultados obtidos nesse estudo indicam relação entre autoconceito e *bullying*, evidenciando que os diversos aspectos/dimensões do autoconceito interagem com tal forma de violência e/ou com os papéis que dela decorrem. Evidenciou-se que o público feminino possui baixo nível de autoconceito na maioria das suas dimensões, sofrendo mais com as consequências do *bullying*, tanto no papel de alvo quanto no papel de autor, se comparado ao público masculino.

Palavras-chave: autoconceito; *bullying*, violência escolar; educação; estudantes.

Self-concept and Bullying: an Integrative Review of Empirical Articles

Abstract

This study sought to describe the methodological profile and the main results of publications involving self-concept and bullying among students. This is an integrative review of empirical articles selected from the consultation of the scientific bases LILACS, PePSIC, PsycINFO, SciELO and Web of Science, using the descriptors "self-concept" and "bullying", "self-concept" and "bullying", "self-concept" and "bullying" and the boolean and operator, without restriction to the field of search. After the survey and filtering by the exclusion criteria, 07 articles published in the period from January 2008 to December 2018 remained for the final sampling. The articles were analyzed through the methodological axes and analysis of the main results and presented quantitative approach, samples of varying sizes and with different age groups and instruments that evaluated levels of self-concept and bullying situations. Three categories were found from the analysis of the main results: (1) family aspects; (2) academic aspects; and (3) social aspects of the self-concept of students involved in bullying situations. The results obtained in this study indicate a relationship between self-concept and bullying, evidencing that the various aspects/dimensions of self-concept interact with such a form of violence and/or the roles that occur thereof. It was evidenced that the female public has a low level of self-concept in most of its dimensions, suffering more from the consequences of bullying both in the target role and in the role of author, when compared to the male audience.

Keywords: self-concept; bullying, school violence; education; Students

Autoconcepto y bullying: una revisión integradora de los artículos empíricos

Resumen

Este estudio buscó describir el perfil metodológico y los principales resultados de las publicaciones que involucran el autoconcepto y el acoso entre los estudiantes. Se trata de una revisión integradora de los artículos empíricos seleccionados de la consulta de las bases científicas LILACS, PePSIC, PsycINFO, SciELO y Web of Science, utilizando los descriptores "autoconcepto" y "bullying", "autoconcepto" y "bullying", "autoconcepto" y "bullying" y el booleano y operador, sin restricciones al campo de la búsqueda. Después de la encuesta y el filtrado por los criterios de exclusión, 07 artículos publicados en el período de enero de 2008 a diciembre de 2018 permanecieron para el muestreo final. Los artículos fueron analizados a través de los ejes metodológico y el análisis de principales resultados y presentaron enfoque cuantitativo, muestras de diferentes tamaños y con diferentes grupos de edad e instrumentos que evaluaron los niveles de autoconcepto y situaciones de acoso. En el análisis de los resultados principales se encontraron tres categorías: 1) aspectos familiares; 2) aspectos académicos; y (3) aspectos sociales del autoconcepto de los estudiantes involucrados en situaciones de acoso escolar. Los resultados obtenidos en este estudio indican una relación entre el autoconcepto y el acoso, evidenciando que los diversos aspectos/dimensiones del autoconcepto interactúan con tal forma de violencia y/o las funciones que se producen de la misma. Se evidenció que el público femenino tiene un bajo nivel de autoconcepto en la mayoría de sus dimensiones, sufriendo más las consecuencias del acoso tanto en el papel objetivo como en el papel de autor, en comparación con el público masculino.

Palabras clave: autoconcepto; el acoso escolar, la violencia escolar; educación; estudiantes.

L'auto-concept et l'intimidation : un examen intégratif des articles empiriques

Résumé

Cette étude visait à décrire le profil méthodologique et les principaux résultats des publications portant sur l'autoconception et l'intimidation chez les élèves. Il s'agit d'un examen intégratif d'articles empiriques sélectionnés à partir de la consultation des bases scientifiques LILACS, PePSIC, PsycINFO, SciELO et Web of Science, en utilisant les descripteurs "auto-concept" et "intimidation", "auto-concept" et "intimidation", "auto-concept" et "intimidation" et le boolean et l'opérateur, sans restriction dans le domaine de la recherche. Après l'enquête et le filtrage par les critères d'exclusion, 07 articles publiés entre janvier 2008 et décembre 2018 sont restés pour l'échantillonnage final. Les articles ont été analysés au moyen des axes méthodologique et de l'analyse des principaux résultats et ont présenté une approche quantitative, des échantillons de tailles différentes et avec différents groupes d'âge et instruments qui évaluaient les niveaux de situations d'auto-conception et d'intimidation. Trois catégories ont été trouvées à partir de l'analyse des principaux résultats : (1) aspects familiaux; (2) aspects académiques; et (3) les aspects sociaux de l'auto-conception des élèves impliqués dans des situations d'intimidation. Les résultats obtenus dans cette étude indiquent une relation entre l'auto-conception et l'intimidation, ce qui montre que les divers aspects/dimensions de l'auto-concept interagissent avec une telle forme de violence et/ou les rôles qui en sont victimes. Il a été démontré que le public féminin a un faible niveau de conception de soi dans la plupart de ses dimensions, souffrant davantage des conséquences de l'intimidation à la fois dans le rôle cible et dans le rôle de l'auteur, par rapport à l'auditoire masculin.

Mots-clés: self-concept; l'intimidation, la violence à l'école; l'éducation; Étudiants

Introdução

O indivíduo produz e recebe influência desde a vida uterina até a velhice, interagindo com diversas instituições e construindo seu autoconceito no decorrer do processo. Na escola, por exemplo, ele se vê independente da família, criando novos laços e sendo ativo, aperfeiçoando o sentimento de pertença grupal. É nesse contexto, testando a sua independência, que os conflitos emergem com novos significados. À medida que os estudantes se relacionam no ambiente escolar, criam identificações, semelhanças e diferenças que atravessarão a sua noção de si, questionando-se sobre conceitos, autoconceitos e possibilidades. As dúvidas vão sendo sanadas cotidianamente, assim como o desenvolvimento psicossocial vai sendo solidificado através da internalização dos discursos que respondem a esses questionamentos (Pereira & Cavali, 2013).

Do convívio com o outro, da maneira como se mostra e é percebido, da forma como, subjetivamente, filtra e internaliza os discursos, resulta o autoconceito, que pode ser definido como o conjunto das percepções, valorações e sentimentos que o indivíduo constrói de si, interferindo em suas crenças e comportamentos e determinando a qualidade das relações interpessoais (Basílio, 2012). Por ser um constructo multidimensional, divide-se em autoconceito familiar, acadêmico, social, físico e emocional. Tais dimensões do autoconceito possibilitam avaliar qual área necessita de manutenção para melhorar a adequação do autoconceito geral, que está sendo constantemente modificado à medida que o indivíduo experiencia situações diversas (Sarriera et al., 2015).

No contexto escolar, a dimensão do autoconceito que se destaca é o autoconceito acadêmico, que está relacionado ao desenvolvimento de habilidades, capacidade de aprendizagem, motivação, crenças internalizadas durante o processo educacional e ao convívio com as diferenças, num movimento dinâmico que acaba modificando as relações (Andrade, 2015). Quando as diferenças entre os estudantes começam a ser enxergadas não como

ferramenta necessária para a manutenção do desenvolvimento social, mas como inadequação que precisa ser corrigida e categorizada, o ambiente escolar passa a se tornar propício para situações de *bullying* e, conseqüentemente, internalização de um autoconceito disfuncional (Carranza Esteban & Bermúdez-Jaimes, 2017).

O termo *bullying* refere-se a agressões, perseguições e menosprezo por parte de um indivíduo ou grupo de indivíduos, de maneira sistemática e recorrente, com outro indivíduo ou grupos. O *bullying* possui graus leve, como a provocação, e até mais pesados, como a violência física e sexual (Crochik, 2019). O fenômeno pode ser categorizado de três diferentes formas: (1) direto e físico: quando parte da relação autor-alvo através de agressões, furtos, destruição de bens; (2) direto e verbal: quando parte da relação autor-alvo através da utilização de linguagem ofensiva e pejorativa; (3) indireto: quando o autor dissemina histórias irreais sobre o alvo ou faz ameaças (Ernsen, 2016).

O *bullying* começou a ser alvo de investigação científica por volta da década de 1970, onde verificou-se que Olweus, pioneiro em pesquisas relacionadas ao tema, investigava o fenômeno e, em 1982, relacionou-o a suicídios de estudantes. No ano seguinte, o Ministério da Educação Norueguesa difundiu uma campanha nacional para discussão do tema (Ernsen, 2016). Como alvos do *bullying*, os estudantes sofrem a hostilidade de um ou mais colegas que acreditam fazer parte de um grupo superior e que, por isso, possuem o direito de violentar, de diferentes formas, os que consideram mais frágeis, causando danos ao autoconceito que podem levar, algumas vezes, à morte (Crochik, 2019; Crochick & Crochick, 2017; Fante, 2005).

O autoconceito dos estudantes envolvidos em situações de *bullying* é distinto, variando de acordo com o papel desempenhado. Uma possibilidade de explicação dessa diferença é a de que o autor, ao exercer poder sobre o alvo, colocando-o numa posição de vulnerabilidade, busca elevar a sua autoestima, se esforçando para compensar os problemas emocionais e o sentimento de desamparo e internalizar a crença de que é mais forte e dominante. Em contrapartida, o alvo,

humilhado e diminuído, passa a nutrir sentimento de impotência e inadequação social, fortalecendo a crença de fragilidade e resignação (Forlim, Stelko-Pereira & Williams, 2014; Schaefer & Salafia, 2014).

Outra variável que parece separar possíveis alvos e autores é a aceitação/popularidade. Como a sociedade, de modo geral, a Escola acaba criando categorias para lidar com os estudantes: melhor e pior nas disciplinas, melhor e pior nos esportes, mais ou menos atraente, elevada ou limitada capacidade intelectual e, por vezes, os que estão em posição inferior de popularidade se transformam em possíveis alvos (Bruyn, Cillessen & Wissink, 2009; Garandeau, Lee & Salmavilli, 2014).

Estudos sobre a origem e consequências do *bullying* não são recentes no Brasil (Fante & Pedra, 2008; Oliboni, Lunardi, Lunardi, Pereira & Oliveira, 2019; Seixas, 2005; Teixeira, 2013). Todavia, somente em 2015 foram criados mecanismos para lidar com o problema que atinge as escolas nacionais, como a Lei nº 13.185 (Brasil, 2015) que surgiu como ferramenta de enfrentamento nacional do *bullying*, embora, até o momento, não tenha vigorado como programa nacional, deixando a criação de projetos interventivos e de prevenção a cargo das instituições de ensino (Olweus, 2013; Salmavilli et al., 2013).

Apesar de, nos últimos anos, terem havido melhorias no combate ao *bullying* nas escolas, muito ainda precisa ser feito para minimizar o fenômeno e suas consequências. Um dos danos psicológicos causados pelo *bullying* é a construção e internalização inadequada do autoconceito (Braga, 2012). Entendendo a importância do autoconceito para o desenvolvimento psicossocial e emocional, tanto quanto a necessidade de sua construção e manutenção adequadas durante as interações sociais ocorridas no contexto escolar, julgou-se pertinente descrever o perfil metodológico e os principais resultados das publicações envolvendo autoconceito e *bullying* entre estudantes, publicados entre 2008 e 2018.

Método

Esse trabalho caracteriza-se como uma revisão integrativa, “uma abordagem que permite a inclusão de diversas metodologias e que tem potencial para oferecer uma grande contribuição na prática baseada em evidências” (Whittemore; Knafl, 2005, p. 547). Foi realizada no ano de 2018, seguindo diretrizes do modelo PRISMA, compreendendo etapas de escolha das bases científicas, seleção de descritores, pesquisa por artigos, análise de títulos e resumos, leitura integral dos textos passíveis de serem escolhidos, filtragem a partir da separação de critérios de inclusão e exclusão, categorização dos dados obtidos e análise dos estudos que compuseram a amostragem final.

As buscas aconteceram nas bases científicas: LILACS (Literatura Latino-Americana), SciELO (*Scientific Eletronic Library On-line*), PePSIC (Periódicos Eletrônicos de Psicologia), PsycINFO (*American Psychological Association*) e *Web of Science*, utilizando os descritores “autoconceito” e “*bullying*”, “*self-concept*” e “*bullying*”, “*autoconcepto*” e “*bullying*”, do vocabulário de termos em psicologia da Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS-Psi) e o operador booleano *AND*, sem restrição ao campo de busca.

Foram considerados como critérios de inclusão: ser artigo com resultados empíricos; possuir texto completo disponível gratuitamente em suportes eletrônicos; publicados entre janeiro de 2008 e dezembro de 2018; em português, inglês ou espanhol; com foco principal na relação entre autoconceito e *bullying* de estudantes. Foram considerados como critérios de exclusão: não ser artigo empírico; estar fora do intervalo 2008-2018; não ter como foco principal a relação entre autoconceito e *bullying*; não estar disponível gratuitamente na íntegra; ser repetido e *Gray Literature* (teses, dissertações, monografias, relatórios, livros, capítulos, resenhas, etc.). Duas juízas participaram do processo de busca e seleção.

O processo de busca resultou em 504 artigos: LILACS (n = 26), PePSIC (n = 0), PsycINFO (n = 350), SciELO (n = 7) e *Web of Science* (n = 121). Inicialmente foram excluídos

122 artigos por estarem fora do intervalo de tempo delimitado e 46 artigos por serem duplicados, restando um total de 336 artigos. Em seguida, após a leitura dos títulos e resumos, foram excluídos mais 329 por não atenderem aos critérios como: gratuidade e/ou disponibilidade do artigo na íntegra, amostra utilizada, ausência de resultados empíricos. Dessa forma restaram 07 artigos para análise (Figura 1). Os estudos diretamente relacionados à temática do autoconceito e *bullying* foram escolhidos para compor a amostragem de análise da revisão integrativa e foram catalogados de acordo com título do artigo, autoria e ano de publicação; idioma; delineamento; país de realização do estudo; caracterização da amostra; instrumentos e resultados.

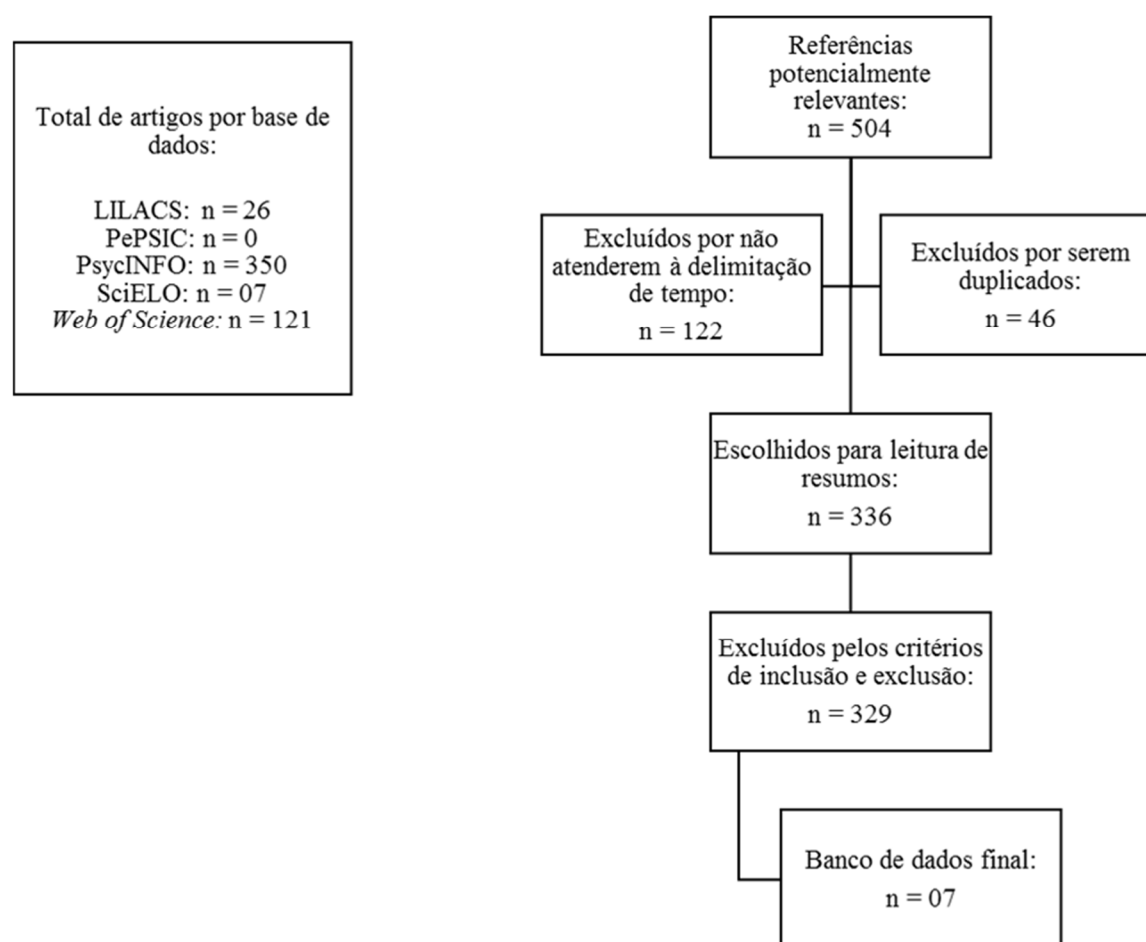


Figura 1. Fluxograma do processo de busca dos artigos

Resultados e Discussão

Após a leitura minuciosa de todos os estudos que compuseram a amostra, duas análises foram realizadas: análise do perfil metodológico, analisando as publicações a partir de informações sobre o país de origem, quantitativo de publicações por ano, delimitações dos estudos, amostras e instrumentos utilizados para mensurar autoconceito e *bullying*; e análise dos principais resultados, considerando três aspectos: (a) familiares; (b) acadêmicos e (c) sociais do autoconceito de estudantes envolvidos em situações de *bullying*.

Análise do perfil metodológico

Observando a Tabela 1 é possível verificar que o número máximo de publicações está compreendido no ano de 2017, com um total de dois artigos; os demais anos estão representados com uma publicação cada. No que se refere à nacionalidade, dois são estadunidenses. Brasil, Colômbia, México, Noruega e Espanha estão representados com um artigo cada. Com relação ao idioma, três foram escritos em inglês, três em espanhol e um em português.

A distribuição de estudos por país mostra que os Estados Unidos possuem mais produções científicas envolvendo autoconceito e *bullying* entre estudantes que os demais, podendo estar associado ao crescente número de tragédias resultantes das situações de violência ocorridas nas escolas estadunidenses e o fato de que as intervenções *antibullying* pouco têm surtido efeito (Olweus, 2013; Silva et al., 2017). Pesquisas realizadas acerca da prevalência do *bullying* nas escolas estadunidenses (EUA, 2012) mostraram um percentual de 20,1% de estudantes alvos de *bullying*, com ênfase no público feminino, que se mostrou o mais atingido (Malta et al., 2012).

Considerando as características metodológicas utilizadas pelos estudos, notou-se que todas utilizaram abordagem quantitativa. Apenas dois estudos (28,57%) indicaram o delineamento utilizado em suas coletas de dados, a saber: longitudinal (Turner, Shattuck,

Finkelhor & Hamby, 2017), por terem coletado os dados necessários para a pesquisa em momentos distintos com a mesma amostra (Breakwell & Rose, 2010) e transversal, uma vez que a coleta de dados foi finalizada em um único momento da pesquisa (Wheelan, 2016). Todavia, outros cinco estudos mostraram ter seguido um delineamento transversal (Meland, Rydming, Lobben, Breidablik & Ekeland, 2010).

Considerando as amostras utilizadas, três estudos (42,86%) tiveram suas amostras formadas por adolescentes, três estudos (42,86%) tiveram suas amostras compostas por adolescentes e crianças e um estudo (14,28%) utilizou amostra formada apenas por crianças. A presença de diferentes grupos etários, variando de 09 até os 18 anos, expande o conhecimento acerca do autoconceito de estudantes envolvidos em situações de *bullying* nas mais variadas fases do desenvolvimento. Para além, a escolha de faixas etárias que envolvem crianças e adolescentes explicita a realidade das escolas de ensino fundamental e médio: o crescimento da violência entre pares desde os anos iniciais de ingresso na escola (Francisco & Libório, 2009; Oliboni et al., 2019).

A maioria das pesquisas (85,7%) possuiu participantes dos gêneros feminino e masculino, apenas uma (14,28%) contou apenas com participantes do gênero feminino. Nelas, evidenciou-se que o público feminino possui baixo nível de autoconceito na maioria das suas dimensões, sofrendo mais com as consequências do *bullying* tanto no papel de alvo quanto no papel de autor. Essas evidências corroboram um estudo anterior que investigou temáticas semelhantes nas quais o público feminino apresentou baixos níveis de autoconceito e comprometimento na saúde mental, desenvolvendo transtornos psicológicos (Teixeira, Coladith, Jacomeli, Ulbricht & Neves, 2013). Ademais, é notável quanto o público masculino se destaca quando se trata de percepção positiva do autoconceito. Mesmo os estudantes envolvidos em situações de *bullying* apresentam autoconceito mais elevado na maioria das dimensões em comparação com o público feminino (Silva, 2009; Veiga, 1995).

Tabela 1: Artigos selecionados para análise

Autor e ano	Objetivo	Nacionalidade (Idioma)	Amostra	Instrumentos
Benatti & Souza, 2017	Investigar a possibilidade de habilidades sociais funcionarem como mediadora na relação entre o <i>bullying</i> e o autoconceito	Brasil (Português)	48 meninas com idade de 09 e 10 anos, de uma escola pública em uma cidade do interior de São Paulo	Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ) de Sisto & Martinelli (2004); Sistema Multimídia de Habilidades Sociais de Crianças (SMHSC) de Del-Prette (2005a/2005b); Escala de Frequência de Zombaria (Devisson & Birch, 2002);
Turner <i>et al</i> , 2017	Considerar até que ponto as reduções no apoio da família, dos colegas, da autoestima e do autoconceito mediam a relação com os efeitos do <i>bullying</i>	Estados Unidos (Inglês)	1179 adolescentes com idade de 10 a 17 anos	Escala Multidimensional de Apoio Social Percebido (Zimet et al., 1988); Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965); Questionário de Vitimização de Jovens – JVQ (Finkelhor, 2007);
Jenkins & Demaray, 2015	Examinar a ligação entre o <i>bullying</i> e o desempenho acadêmico	Estados Unidos (Inglês)	140 estudantes do ensino médio	Escala de Competência Escolar do Perfil de Autopercepção da Criança (DiPerna & Elliott, 2002); Escala de Vitimização do <i>Bullying</i> (Reynolds, 2003)

Cuervo & Martínez, 2014	Determinar a relação entre autoconceito social, clima familiar e clima escolar dos estudantes em situação de <i>bullying</i>	Colômbia (Espanhol)	195 estudantes de ensino médio público de três municípios do sul do estado de Sonora	Escala de Locus de Controle e Autoconceito de La Rosa & Díaz (1986); Escala de Clima Familiar de Moos (Moos, Moos & Trickett., 1984); Questionário de Convivência Escolar (Del Rey & Ortega, 2005)
Cuervo, Quijada & Martínez, 2013	Investigar se o autoconceito social, problemas de adaptação psicossocial e o clima familiar diferenciam as vítimas, agressores-vítimas e os agressores	México (Espanhol)	245 estudantes de 10 escolas do ensino médio do noroeste do México	Escala de Locus de Controle e Autoconceito de La Rosa & Díaz (1986); Escala de Clima Familiar de Moos (Moos, Moos & Trickett., 1984); Questionário de Caracterização da violência (Valdés et al., 2012)
Meland <i>et al</i> , 2010	Esclarecer as distribuições de sintomas emocionais e somáticos entre os diferentes tipos de grupos envolvidos em situações de <i>bullying</i> no início da adolescência	Noruega (Inglês)	1237 estudantes do ensino fundamental, com idade de 11 a 15 anos, de 18 escolas diferentes da Noruega	Questionário próprio
De La Torre <i>et al</i> , 2008	Conhecer as diferenças no autoconceito a partir de uma perspectiva multidimensional entre adolescentes envolvidos na	Espanha (Espanhol)	345 adolescentes do 2º ano do ensino médio, com idade de 14 a 18 anos, de quatro centros educativos	Questionário de Autoconceito Forma A – AFA (Musitu, García & Gutiérrez, 2001); Questionário sobre Preconceitos, <i>Bullying</i> e Abuso entre pares – PRECONCIMEI

participação ou observação de atos intimidatórios dentro do meio escolar	públicos e privados do sul da Espanha	(Ortega, Mora-merchán & Mora, 1995 adaptado por Áviles, 2002)
---	--	--

Todos os estudos utilizaram adaptações de escalas, inventários e/ou questionários como instrumentos. Dos instrumentos utilizados para investigar o autoconceito, a Escala de Locus de Controle e Autoconceito (La Rosa, 1986) se destacou por ter sido utilizada mais de uma vez. Na adaptação utilizada, o foco estava na análise do autoconceito social, a partir do entendimento das subdivisões do autoconceito, denominadas de: autoconceito social pró-social, que engloba as características socioemocionais facilitadoras das relações interpessoais; e autoconceito social dissociativo, que engloba as características socioemocionais que dificultam as relações (Yañez, Valdés & Vera, 2012). Nos últimos anos tem crescido o número de pesquisas envolvendo aspectos sociais do autoconceito, uma vez que essa variável está diretamente relacionada à capacidade que o indivíduo tem de se relacionar, lidar com as suas emoções e articular suas ações (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008).

Outra escala que se destacou foi a Escala de Clima Familiar de Moos (Moos et al., 1984), cujo uso é amplamente difundido entre os estudos que utilizam como amostra participantes inseridos no contexto mexicano, geralmente estudantes, e que investiga as relações familiares através de itens voltados para mensuração da coesão, expressividade e conflito e subitens que avaliam comunicação, liberdade de expressão e interação conflituosa dentro da família (Valdés et al., 2012).

Com relação aos instrumentos voltados para análise do *bullying*, não houve repetição entre os estudos, possivelmente em decorrência do vasto leque de instrumentos criados para averiguar as situações envolvendo essa violência escolar, como por exemplo os instrumentos que utilizam observação direta no ambiente escolar (Breakwell, Hammond, Fife-Schaw & Smith, 2010; Vandenberghe, 2002); os instrumentos autoaplicáveis ou aplicados por pesquisadores (Seixas, 2005; Crochik, Kohatsu, Dias, Freller & Casco, 2013) e os instrumentos que envolvem nomeação de pares (Barrio, Martin, Montero Fernández & Gutiérrez, 2001; Keltikangas-Jarvines, 2000).

Em grande parte dos estudos que investigam o *bullying*, percebe-se que sua formação se dá mediante o ultrapassar de limites impostos por uma das partes durante brincadeiras, adquirindo um caráter cada vez mais violento (Pautz, 2015; Teixeira et al., 2013; Crochik, 2019). Por vezes o fenômeno ocorre pela intolerância à diferença, seja ela de ordem física, socioeconômica, traços de personalidade, escolha religiosa, comprometimento linguístico ou interacional, comportamentos manifestados corriqueiramente e tem impacto direto nas dimensões do autoconceito do estudante (Klein, 2011). Essas dimensões sofrem diferentes mudanças a depender do papel ocupado nas situações de violência, embora seja consenso que há estreita relação entre o autoconceito dos envolvidos e a imersão no *bullying* (Schaefer & Salafia, 2014), como será apresentado a seguir.

Análise dos principais resultados

Após a leitura minuciosa dos sete estudos selecionados, alguns pontos sobressaíram por aparecerem com mais frequência. A partir da similaridade dos principais achados apresentados por eles, três categorias foram elencadas e serão apresentadas a seguir:

Aspectos Familiares do Autoconceito de Estudantes envolvidos em situações de Bullying

Nessa categoria de análise verificou-se que, havendo menor apoio por parte da família, o sofrimento dos estudantes envolvidos em situações de *bullying* é maior. Muitos estudantes sofrem violência dentro de casa e, em alguns casos, essa violência leva-os ao descontrole frente a possíveis situações tóxicas ou inadequadas, deturpando sua capacidade de agir com assertividade (Benatti & Souza, 2017).

Esses mesmos autores afirmam ainda que um déficit na qualidade dos recursos familiares fornecidos ao estudante aumenta a sua possibilidade de sofrer *bullying*, contrariando os achados de Cuervo, Quijada e Martínez (2013) e De La Torre, García, Carpio & Casanova

(2008), que expuseram em seus achados os estudantes alvos de *bullying*, em especial as meninas, como sendo possuidores de sentimento de satisfação no que se referia à suas competências no contexto familiar, assim como elevado autoconceito familiar. Os autores, ao contrário, apresentaram a necessidade de melhorar as relações hostis com os membros da convivência familiar e dificuldades de seguir regras impostas por outros.

Quando o ambiente familiar se torna intimidador, é provável que o estudante comece a desenvolver condutas agressivas na escola (Cuervo & Martínez, 2014). Todavia, ao melhorar as relações intrafamiliares, essas servirão como ferramentas de apoio e modelo de comportamentos sociais adequados a ser seguido, minimizando as possibilidades de atitudes agressivas e mediando as situações de *bullying* e o sentimento de desamparo causado pelo sofrimento decorrente (Turner et al., 2017).

Um estudo realizado por Zottis (2012) mostrou que a prática de *bullying* tinha relação com o modo como os pais escolhiam para punir e modelar o comportamento dos filhos, com uma proporção quatro vezes maior de ter um filho que viesse a se tornar autor de *bullying*, se comparado com pais que utilizavam métodos assertivos para educar os filhos. É perceptível o quanto a família influencia no comportamento dos filhos dentro e fora de casa, podendo auxiliar no desenvolvimento de comportamentos agressivos desferidos contra os pares no ambiente escolar (Lisboa, Horta, Weber & Almeida, 2014). Havendo diminuição das situações de *bullying* e das consequências através do aumento e da melhoria do suporte familiar, é possível que o estudante recupere os recursos perdidos e perceba aumento da autoestima e da capacidade de lidar com situações adversas.

A dimensão familiar do autoconceito é a base para o desenvolvimento de sentimento de pertença grupal e de autoeficácia adequada que serão aperfeiçoados no ambiente escolar. O amadurecimento do autoconceito acadêmico, que implicará na manutenção do autoconceito social do estudante ao se deparar com novas relações entre pares, exigindo certo nível de

independência, está intrinsicamente relacionado à qualidade da internalização do autoconceito familiar (Cuervo et al., 2013). Similar à relação entre clima familiar hostil e comportamento disfuncional no ambiente escolar, quando as interações entre pares no ambiente escolar tornam-se conflituosas, pode haver a tendência de adoção de comportamentos ríspidos no ambiente familiar por parte dos estudantes, como forma de exteriorizar as emoções contidas. Todavia, esse quadro é mais difícil de resolver por não ser associado tão facilmente, por parte dos membros familiares, às situações que acontecem na escola (Braga, 2012).

Aspectos Acadêmicos do Autoconceito de Estudantes envolvidos em situações de Bullying

Nessa categoria de análise verificou-se que o desempenho acadêmico é utilizado muitas vezes como foco do *bullying* na escolha dos alvos (Benatti & Souza, 2017) e que a qualidade das relações entre os pares na escola tem relação direta com o surgimento de situações de *bullying* (Cuervo & Martínez, 2014). Quando são vitimados por colegas, os estudantes desenvolvem noção inadequada de autoeficácia e percepção de si, sentindo-se incapazes de assumir o controle frente às situações hostis (Turner et al. 2017).

É possível observar diferentes relações entre o autoconceito acadêmico e o *bullying* a depender do gênero considerado (Jenkins & Demaray, 2015). Esses mesmos autores afirmam que o maior impacto negativo se dá no desempenho acadêmico do público feminino que é vitimado, contrariando Cuervo et al. (2013) e De La Torre et al. (2008), cujos achados apontam para o fato de os alvos do gênero feminino possuírem autoconceito acadêmico elevado.

Essa contradição se explica ao pensar que tais alvos possuíam elevado autoconceito acadêmico antes de sofrer a violência e que, pela dificuldade de se livrar da situação desigual e hostil somada ao não recebimento/percepção de apoio social, teve baixa em seus níveis de autoconceito emocional e social, impactando no autoconceito acadêmico. Ademais, sintomas

associados à depressão, pânico e ansiedade limitam a capacidade que os estudantes têm de manterem-se atentos (Lisboa, Lindern, Diel & Weber, 2014).

Um estudo desenvolvido por Levandoski & Cardoso (2013) mostrou a existência de desvalorização intelectual em detrimento do poder físico, ao verificar que os alvos de *bullying* sobressaem-se nas disciplinas de sala de aula, enquanto os autores do *bullying* se destacam em atividades que exigem habilidades físicas, sendo mais populares entre os pares. Outros estudos (Juvonen, Wang & Espinoza., 2011; Mehta, Cornell, Fan, & Gregory, 2013; Strom, Thoresen, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2013) enfatizam a existência de relação inversa entre autoconceito/desempenho acadêmico e *bullying*, sendo que, quanto maior o autoconceito acadêmico do estudante, menor a possibilidade deste se envolver em situações de violência.

O *bullying*, assim como o baixo nível de autoconceito acadêmico, está associado a um convívio escolar envolto em desamparo social, inseguro e com defasada comunicação entre estudantes, professores e gestores (Cuervo & Martínez, 2014). Essa dificuldade para se comunicar com o corpo docente e com a equipe diretiva é percebida e sentida tanto pelos alvos quanto pelos autores (Meland et al., 2010). Havendo melhora na comunicação entre os personagens que compõem a comunidade escolar e melhoria na qualidade das relações entre os pares, as situações de *bullying* diminuirão consideravelmente (Bayar & Ucanok, 2012; Cava, Musitu, Buelga & Murgui, 2010), possibilitando aumento na qualidade das relações interpessoais e dando ao estudante a chance de realizar manutenção mais adequada das dimensões emocional, social e acadêmica do autoconceito.

O autoconceito acadêmico transpassa a percepção que o estudante tem da sua autoeficácia mediante as tarefas escolares exigidas, adentrando a dimensão social do autoconceito à medida que interage com os pares no ambiente escolar. Um elevado nível de autoconceito social, resultante de interações socioescolares de qualidade, somado à adequada manutenção do autoconceito emocional a partir do sentimento de pertença, de apoio e de

entendimento de como proceder socialmente possibilita a elevação do autoconceito acadêmico (Stocker & Faria, 2018).

Enquanto no autoconceito acadêmico os estudantes que se encontram na posição de alvo do *bullying* comumente estão entre os que se destacam, possuindo elevada autopercepção acadêmica e bom desempenho nas atividades escolares que demandam desenvolvimento intelectual; quando se trata de autoconceito social, geralmente o destaque está associado àqueles que ocupam a posição de autor da violência, adquirindo visibilidade à medida que mantêm a constância dos comportamentos agressivos (Câmara, 2018).

Aspectos Sociais do Autoconceito de Estudantes envolvidos em situações de Bullying

Nessa categoria de análise verificou-se que, havendo menor apoio social, o sofrimento dos estudantes envolvidos em situações de *bullying* é maior. O clima social do ambiente escolar interfere diretamente na frequência de situações de *bullying* (Cuervo & Martínez, 2014). Há diferença no autoconceito social dos estudantes envolvidos e alguns estudos mostram que os autores das agressões possuem autoconceito social mais elevado que o dos alvos (De La Torre et al., 2008; Meland et al., 2010), enquanto os estudantes que ora são autores, ora são alvos, ocupando ambos os papéis, possuem o autoconceito social mais baixo e reduzido nível de adaptação psicossocial (Cuervo et al., 2013).

O baixo nível de autoconceito social experimentado pelos estudantes também pode estar associado às dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem requerido em sala de aula (Okano, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004) que, somadas ao *bullying* e ao inadequado desenvolvimento das habilidades sociais, desencadeia problemas psicológicos como depressão, ansiedade, pânico e diminuição da autoestima. As habilidades sociais, aperfeiçoadas a partir da elevação do autoconceito social, servem como ferramentas de mediação entre o *bullying* e o sofrimento causado por ele.

Um estudo realizado por Pastore, Mallmann, Lisboa & Diel (2014) mostrou que estudantes, autores e alvos, envolvidos em situações de *bullying* apresentam problemas para interagir adequadamente com os pares. Outros estudos confirmam o que fora encontrado pelos autores supracitados, enfatizando que essa incapacidade para se relacionar adequadamente reforça ainda mais a exclusão social e possibilita o surgimento de situações de *bullying* (Bejerot, Edgar & Humble, 2011; Jacobson, 2010).

À medida que os estudantes se tornam mais ou menos sociáveis, o impacto negativo causado pelas situações da violência é modificado de modo inversamente proporcional (Benatti & Souza, 2017). O apoio social recebido pelo estudante, seja autor ou alvo, auxilia a redução das situações de *bullying* que, uma vez reduzidas, elevam as chances de o estudante reaver os recursos de enfrentamento social outrora perdidos, causando efeitos benéficos na sua percepção de autoeficácia e autocontrole (Turner et al., 2017).

O autoconceito social do estudante começa a se estruturar no convívio familiar, ao ser reconhecido como membro pertencente a esse grupo primário. O desenvolvimento de um autoconceito familiar adequado e positivo possibilita a manutenção do autoconceito social durante as novas interações ocorridas na escola. As estratégias de enfrentamento social adquiridas e testadas no contexto familiar vão auxiliando o estudante na formação do seu autoconceito acadêmico e a interação dessas dimensões vão transformando a identidade em construção dos estudantes (Sarriera et al., 2015).

Considera-se que o objetivo de descrever o perfil metodológico e os principais resultados de publicações envolvendo autoconceito e *bullying* entre estudantes fora efetivado. Com esse trabalho foi possível conhecer o perfil das amostras, os instrumentos utilizados e contextos analisados. Percebeu-se que o público feminino envolvido em situações de *bullying* tem sofrido maiores comprometimentos no autoconceito em comparação com o público

masculino. Ademais, notou-se ausência de instrumentos padronizados válidos e atuais que pudessem mensurar autoconceito e *bullying* nas mais distintas populações.

Outros achados dizem respeito à interligação entre as dimensões do autoconceito para desenvolvimento do autoconceito geral, sendo influenciado pelo modo como o estudante lida com as situações de *bullying* com que se depara. As interações que acontecem entre as dimensões do autoconceito regulam o autoconceito geral, predizendo o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos nas relações sociais; qualquer conflito ocorrido em uma delas abalará toda a sua estrutura identitária

A delimitação do período escolhido para varredura de dados, tanto quanto as restrições ao material de acesso gratuito podem ter servido como limitações para esse estudo. Outra limitação pode ser percebida na remoção de *grey literature* dos critérios de inclusão. Acredita-se que novas estratégias de buscas possam ser empregadas para ampliar os resultados que contemplam a estreita relação entre autoconceito e *bullying*. Frente ao que fora explanado, entendendo a importância do desenvolvimento de um autoconceito adequado em todas as suas dimensões e as implicações decorrentes do *bullying*, bem como compreendendo a Escola como um dos principais lócus para realização de pesquisas e intervenções, sugere-se que pesquisas futuras investiguem empiricamente a relação do autoconceito com o *bullying* e com o preconceito entre estudantes.

CAPÍTULO 3-

Relações entre Autoconceito, *Bullying* e Preconceito numa amostra estudantil de escolas públicas

Resumo

Este trabalho investigou a relação entre as dimensões/fatores familiar, acadêmica, social e física do autoconceito com o *bullying* e com o preconceito numa amostra de 284 estudantes adolescentes do nono ano do ensino fundamental de oito escolas públicas sergipanas. Para a coleta de dados foram aplicados o Questionário de dados pessoais, a Escala de Autoidentificação de *Bullying*, a Escala de Manifestação de Preconceitos e a Escala Multidimensional de Autoconceito – AF-5. O *Software SPSS* versão 25 foi utilizado para analisar os dados a partir da Análise Descritiva da AF-5 em função do gênero (média e desvio-padrão), Análise Fatorial Exploratória e Análise de Consistência Interna (*alfa de Cronbach*) da AF-5, Teste *U* de Mann-Whitney em função das categorias autores e alvos de *bullying*, Correlação de *Spearman* entre a AF-5 e a Escala de Manifestação de Preconceitos. Os resultados obtidos nesse trabalho indicam que o público masculino se destaca positivamente quando analisadas as dimensões física, social e familiar do autoconceito. Ademais, evidenciou-se que, em situações de *bullying*, a dimensão física tem relação com os autores das agressões, enquanto a dimensão acadêmica tem relação com os alvos. Apesar da interação entre autoconceito e manifestação de preconceito, os resultados mostraram inexistência de influência entre eles.

Palavras-chave: autoconceito; *bullying*; preconceito; educação; estudantes.

Relations between Self-Concept, Bullying and Prejudice in a student sample of public schools

Abstract

This study investigated the relationship between the dimensions/factors familiar, academic, social and physical of self-concept with bullying and prejudice in a sample of 284 adolescent students from the ninth year of elementary school from eight sergipanas public schools. For data collection, the Personal Data Questionnaire, the Bullying Self-Identification Scale, the Prejudice Manifestation Scale and the Multidimensional Self-Concept Scale - AF-5 were applied. Software SPSS version 25 was used to analyze the data from descriptive analysis of AF-5 as a function of gender (mean and standard deviation), Exploratory Factor Analysis and Internal Consistency Analysis (Cronbach's alpha) of AF-5, Mann-Whitney U Test depending on the authors and targets categories of bullying, Spearman correlation between AF-5 and the Prejudice Manifestation Scale. The results obtained in this study indicate that the male public stands out positively when analyzing the physical, social and family dimensions of the self-concept. Moreover, it was evidenced that, in situations of bullying, the physical dimension is related to the authors of aggressions, while the academic dimension is related to the targets. Despite the interaction between self-concept and manifestation of prejudice, the results showed no influence between them.

Keywords: self-concept; bullying; prejudice; education; students

Relaciones entre Autoconcepto, Bullying y Prejuicio en una muestra de estudiantes de escuelas públicas

Resumen

Este estudio investigó la relación entre las dimensiones/factores familiares, académicos, sociales y físicos del autoconcepto con el acoso y los prejuicios en una muestra de 284 estudiantes adolescentes del noveno año de escuela primaria de ocho escuelas públicas sergipanas. Para la recopilación de datos, se aplicaron el Cuestionario de Datos Personales, la Escala de Autoidentificación de Bullying, la Escala de Manifestación de Prejuicio y la Escala Multidimensional de Autoconcepto - AF-5. Software SPSS versión 25 se utilizó para analizar los datos del análisis descriptivo de AF-5 en función del género (media y desviación estándar), Análisis de Factores Exploratorios y Análisis de Consistencia Interna (alfa de Cronbach) de AF-5, Prueba Mann-Whitney U dependiendo de los autores y objetivos categorías de acoso escolar, correlación de Spearman entre AF-5 y la Escala de Manifestación de Prejuicio. Los resultados obtenidos en este estudio indican que el público masculino destaca positivamente al analizar las dimensiones físicas, sociales y familiares del autoconcepto. Además, se evidenció que, en situaciones de intimidación, la dimensión física está relacionada con los autores de agresiones, mientras que la dimensión académica está relacionada con los objetivos. A pesar de la interacción entre el autoconcepto y la manifestación de los prejuicios, los resultados no mostraron ninguna influencia entre ellos.

Palabras clave: autoconcepto; intimidación; prejuicio; educación; estudiantes.

Relations entre l'auto-conception, l'intimidation et les préjugés dans un échantillon d'élèves d'écoles publiques

Résumé

Cette étude a étudié la relation entre les dimensions/facteurs familiaux, académiques, sociaux et physiques de l'auto-concept avec l'intimidation et les préjugés dans un échantillon de 284 élèves adolescents de la neuvième année de l'école primaire de huit écoles publiques sergipanas. Pour la collecte de données, le Questionnaire sur les données personnelles, l'échelle d'auto-identification de l'intimidation, l'échelle de manifestation des préjugés et l'échelle multidimensionnelle de l'auto-concept - AF-5 ont été appliqués. Logiciel SPSS version 25 a été utilisé pour analyser les données de l'analyse descriptive de AF-5 en fonction du sexe (écart moyen et standard), l'analyse des facteurs exploratoires et l'analyse de cohérence interne (Alpha cronbach) de AF-5, Mann-Whitney U Test en fonction des auteurs et des catégories cibles de l'intimidation, la corrélation Spearman entre AF-5 et l'échelle de manifestation des préjugés. Les résultats obtenus dans cette étude indiquent que le public masculin se démarque positivement en analysant les dimensions physiques, sociales et familiales du concept de soi. En outre, il a été démontré que, dans les situations d'intimidation, la dimension physique est liée aux auteurs d'agressions, tandis que la dimension académique est liée aux cibles. Malgré l'interaction entre le concept de soi et la manifestation des préjugés, les résultats n'ont montré aucune influence entre eux.

Mots-clés: self-concept; l'intimidation; préjugés; l'éducation; Étudiants

Introdução

O ambiente escolar é caracterizado como um espaço de trocas de conhecimento e preparação do indivíduo para as relações sociais e para o mercado de trabalho. Diante disso, são necessárias investigações das temáticas que envolvam a violência nas escolas por se tornarem angústias sociais (Chaves & Souza, 2018). Algumas pesquisas (Juvonen, Wang & Espinoza, 2011; Mehta, Cornell, Farn & Gregory, 2013; Strom, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb, 2013) afirmam que a violência escolar possui relação com a diminuição do envolvimento dos estudantes nas escolas, gerando entraves no desenvolvimento acadêmico.

Duas das violências mais recorrentes no ambiente escolar são preconceito e *bullying*. O preconceito se caracteriza como atitude hostil voltada para um ou mais indivíduos em decorrência de conceitos preconcebidos acerca de características vistas como inferiores e passíveis de julgamento e desprezo (Crochik, 2019). As atitudes preconceituosas frequentemente são voltadas para grupos com atributos físicos, socioeconômicos, de raça e orientação sexual específicos, tidos como inferiores (Bittencourt, 2019),

O *bullying* contém ações violentas e frequentes contra um ou mais indivíduos, com o objetivo de ferir e humilhar os alvos, possuindo três categorias: agressões físicas diretas, como tapas e empurrões; agressões verbais diretas, como insultos em público e agressões indiretas, como isolamento e exclusão do alvo das agressões nos grupos sociais (Puhl & King, 2013). Adicionalmente, Rocha, Costa & Passos Neto (2013) salientam que, para a agressão ser considerada *bullying*, é necessário que ocorra entre pares.

Preconceito e *bullying* se assemelham, principalmente, pela escolha dos alvos que, frequentemente, são frágeis e incapazes de se defender das agressões sofridas (Crochick & Crochick, 2017). Todavia, mesmo havendo semelhanças, observa-se que qualquer pessoa passível de ser submetida às agressões pode ser alvo de *bullying*, enquanto a escolha voltada

para a atitude preconceituosa recai principalmente sobre aspectos sociais desvalorizados (Crochik, 2019).

Considerando a existência de diversas formas de violência escolar, surge a preocupação com o autoconceito dos estudantes, constructo multidimensional que envolve um conjunto das representações que o indivíduo tem de si e que está em constante modificação a partir das experiências vivenciadas. (Sarriera et al, 2015). Essa autopercepção tem ligação com o social, é organizada de forma hierárquica. A passagem da infância para a adolescência é uma das etapas para a construção e estruturação do autoconceito. Nesse processo, a influência familiar perde autoridade e o convívio entre pares na escola se torna relevante para uma identidade em construção (Pereira & Cavali, 2013).

Nesse cenário, o ambiente escolar desempenha papel fundamental, pois é nele que os indivíduos perceberão semelhanças e/ou diferenças com os colegas, formarão novos conceitos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Ademais, os adolescentes tendem a se adequar às normas dos grupos com os quais se identificam e por isso podem se comportar de acordo com as novas ideologias internalizadas (Amorim, 2013; Zugliani, Motti & Castanho, 2007).

As diferenças percebidas, somadas às vivências nos mais variados contextos sociais, tornam o ambiente escolar propício para o desenvolvimento de práticas discriminatórias. Algumas das crenças internalizadas através das regras classificatórias impostas pela escola favorecem o surgimento de conflitos entre os estudantes e demais membros da comunidade escolar. Ao classificar, por exemplo, os estudantes como bons e ruins por consideração ao seu desempenho escolar, a Escola dissemina a ideia de que os estudantes com melhor desempenho possuem um lugar de destaque que não cabe os estudantes com desempenho mais baixo. Uma hierarquia é instituída, preconceitos são fortalecidos e, quanto mais longe do topo, mais propensos os estudantes estarão do sentimento de inferioridade e das consequências da noção

de poder erroneamente atribuída aos alunos de destaque (Bruyn, Cillesen & Wissink, 2009; Garandeau, Lee & Salmivali, 2014).

Embora haja disseminação do discurso que limita as atitudes de *bullying* aos adolescentes, há estudos que mostram a existência desta violência também entre crianças, mais precisamente, apontam o fim da infância e começo da adolescência como o período de maior prevalência (Lisboa, Horta, Weber & Almeida, 2014). Por ser a adolescência uma etapa do desenvolvimento humano marcada por conflitos de identidade, ressignificação do autoconceito, mudanças físicas e comportamentais, além da busca por aceitação e destaque, a violência entre pares nesse período se dá de forma mais complexa, com significados que perpassam a agressão em si (Wendt & Weber, 2014).

Dessa forma, esse trabalho objetivou investigar a relação entre as dimensões familiar, acadêmica, social e física do autoconceito com o *bullying* e com o preconceito numa amostra de estudantes adolescentes, contribuindo para maior compreensão do autoconceito daqueles que estão inseridos em situações envolvendo tais tipos de violência escolar.

Método

Participantes

Participaram do presente estudo 284 estudantes, com idade de 14 a 18 anos, do nono ano do ensino fundamental de oito escolas públicas sergipanas. Os critérios de inclusão giraram em torno da matrícula e frequência diária dos estudantes na série supracitada, assim como a livre escolha pela participação na pesquisa e devida autorização dos responsáveis.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Esse questionário foi utilizado para possibilitar a coleta de dados dos adolescentes referentes às suas características e de seus responsáveis. É composto por 10 perguntas que consideram dados dos estudantes a respeito de nome da escola, série, idade, gênero e tempo que frequentava a escola (Crochick & Crochick, 2017).

Escala de Autoidentificação do Bullying

Por meio dessa escala, pode-se obter informações referentes a autoidentificação do *bullying*, possibilitando a criação de duas categorias: praticantes e alvos de *bullying*. Essa escala é composta por dois quadros que contém diferentes formas de agressão aos colegas, nos quais os estudantes precisam responder sobre: xingamento, ameaça de bater, bater, espalhar boatos, excluir/rejeitar, dar apelidos ofensivos, estragar material ou roupa, pegar material ou dinheiro sem consentimento, acariciar sem permissão e outra situação que julgue pertinente expor. O primeiro quadro refere-se às agressões praticadas contra os colegas e o segundo refere-se às agressões sofridas. Cinco alternativas são apresentadas para avaliar a frequência das agressões realizadas e/ou sofridas no último trimestre, variando desde nenhuma vez até todos os dias. Em seguida, indagam-se os atos de agressão praticados/sofridos em grupo, por alguém mais forte e se essas ações ocorriam sempre voltadas para o mesmo alvo (Crochick & Crochick, 2017).

Escala de Manifestação de Preconceitos

Essa escala foi utilizada para verificar interação e influência com o autoconceito dos estudantes. Ela possibilitou observar se os participantes expressavam abertamente atitudes preconceituosas frente a interações com os seguintes grupos de alunos: com deficiência; que tem dificuldade de se relacionar/autista; que tem comportamento agressivo; com cor de pele

diferente da apresentada pelo participante; afeminado; masculinizada; impopular e má (u) aluno. O instrumento é formado por sete perguntas com possibilidades de respostas “sim” e “não”, sendo que as cinco primeiras se referem ao envolvimento do participante em situações sociais com os grupos supracitados. As outras duas perguntas estão voltadas para a opinião dos participantes em relação aos possíveis alvos. Essa escala apresenta um alfa de 0,84 (Crochick & Crochick, 2017).

Escala Multidimensional de Autoconceito (AF-5)

Essa escala possibilitou verificar o nível de autoconceito dimensional dos estudantes por gênero e por pertencimento às categorias de praticantes e alvos de *bullying*, bem como averiguar a existência de relação com a manifestação de preconceito. Nesse estudo foi utilizada a adaptação, feita por Sarriera *et al.* (2015), da escala multidimensional de autoconceito construída por García e Misutu (2001). A escala, composta por quatro fatores, possui vinte e quatro itens e avalia diferentes dimensões do autoconceito, a saber: a) autoconceito acadêmico, que pode ser definido como a percepção que o estudante tem acerca do seu desempenho acadêmico/escolar; b) autoconceito familiar, definido como a percepção que o estudante tem acerca do papel que desempenha nas relações familiares; c) autoconceito físico, definido como a percepção que o estudante tem acerca da sua aparência; d) autoconceito social, definido como a percepção que o estudante tem acerca do seu papel nas relações sociais (Carranza Esteban & Bermúdez-Jaimes, 2017; García & Musitu, 2001). Para cada item apresentado, o participante tem cinco alternativas de resposta: nunca, às vezes, de vez em quando, ocasionalmente e sempre. Sarriera *et al.* (2015) encontrou alfa de Cronbach de 0,86 para a dimensão acadêmica, de 0,76 para a dimensão familiar, 0,66 para a dimensão social e 0,76 para a dimensão física. No presente estudo foi encontrado alfa de Cronbach de 0,826 para a escala geral, A dimensão familiar apresentou alfa de 0,795; a acadêmica de 0,830, a social de 0,674 e a física de 0,671.

Procedimentos

A pesquisa foi apresentada ao setor responsável de cada escola, juntamente com a assinatura da Carta de Anuência da Diretoria de Educação de Aracaju (DEA) e agendou-se o dia para as coletas dos dados. Foram selecionados estudantes do 9º ano do ensino fundamental e a pesquisa foi explicada para os possíveis participantes por meio da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os que aceitaram participar levaram o termo para colher a assinatura do seu responsável. Posteriormente, a pesquisadora reuniu os estudantes em sala, realizou a leitura dos instrumentos e entregou para cada estudante responder.

Cuidados Éticos

Inicialmente foi necessária a obtenção de uma carta de anuência junto à Diretoria de Educação de Aracaju (DEA), uma vez que a mesma responde pelas escolas estaduais do estado de Sergipe e precisou autorizar a realização do estudo, tanto quanto participar da seleção das escolas que melhor se encaixaram nos requisitos previamente estabelecidos. A execução desse projeto se deu apenas após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, através da Plataforma Brasil, sob o número do parecer 2.897.758 e, não obstante, da aprovação do Comitê de Ética e pesquisa da Universidade Federal de Sergipe – universidade da qual a pesquisadora e o orientador responsável pela pesquisa são membros. Importante salientar que esse trabalho faz parte de um projeto maior, intitulado “Violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade”, organizado pelo Prof.º Dr. José Léon Crochik, que está sendo aplicado nacional e internacionalmente nas escolas.

Análise de Dados

Para a análise dos dados utilizou-se o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 25. Foi realizada a análise descritiva (média e desvio padrão) dos resultados da escala multidimensional de autoconceito (AF-5) em função do gênero, para verificar como os públicos feminino e masculino pontuavam em cada dimensão. Ademais, realizou-se a Análise Fatorial Exploratória (AFE), que possibilitou agrupar os itens da AF-5 em fatores através da correlação entre eles. O Teste *U de Mann-Whitney* foi aplicado na AF-5 para testar diferenças na escala em função das variáveis gênero, de ser praticante de *bullying* e de ser alvo de *bullying*. Por fim, calculou-se a correlação de *Spearman* para analisar a relação entre a Escala de Manifestação de Preconceito e a Escala Multidimensional de Autoconceito, possibilitando verificar se há relação entre autoconceito e manifestação de preconceito.

Resultados

Observando os dados acerca dos participantes verificou-se que 174 (61,3%) são do gênero feminino e 110 (38,7%) do gênero masculino. A idade variou de 14 a 18 anos, os estudantes entrevistados frequentavam a escola a um tempo médio de 4,4 anos (DP = 2,401).

Serão apresentadas as médias e desvios-padrão de cada item da AF-5, considerando-se o gênero. Verifica-se que os meninos possuem média mais alta nos fatores familiar (24,85), físico (14,15) e social (22,40). Nesse último fator, os meninos possuem média inferior à das meninas apenas no item “Os meus amigos/as me apreciam”. Por sua vez, as meninas possuem média mais alta apenas no fator acadêmico (25,02), com exceção do item “Os meus professores/as consideram-me inteligente”. As médias dos itens para meninas e meninos podem ser verificadas na Tabela 1.

Tabela 1.

Análises Descritivas da Escala Multidimensional de Autoconceito

Itens da AF5	M (DP)	
	Meninas	Meninos
Fator Familiar		
1.Sinto-me querido pelos meus pais	4,00 (1,32)	4,37 (0,98)
2.Os meus pais me dão confiança	3,80 (1,44)	4,26 (1,14)
3.A minha família me ajudaria em quaisquer tipos de problema	3,83 (1,41)	4,23 (1,11)
4.Sinto-me feliz em casa	3,63 (1,44)	4,06 (1,18)
5.A minha família está decepcionada comigo ^a	3,94 (1,19)	4,12 (1,11)
6.Sou muito criticado/a em casa ^a	3,61 (1,42)	3,80 (1,25)
Fator Acadêmico		
7.Os meus professores consideram-me um aluno dedicado	3,28 (1,25)	3,18 (1,03)
8.Sou um/a bom/boa estudante	3,67 (1,23)	3,52 (1,13)
9.Os meus professores apreciam-me	2,93 (1,20)	2,78 (1,19)
10.Trabalho muito em aula	3,24 (1,26)	3,06 (1,15)
11.Faço bem os trabalhos da escola	4,06 (1,14)	3,75 (1,16)
12.Os meus professores/as consideram-me inteligente	3,44 (1,31)	3,45 (1,24)
13.Considero-me educado	4,40 (1,12)	4,07 (1,16)
Fator Social		
14.Consigo amigos/as facilmente	3,63 (1,37)	3,79 (1,29)
15.É difícil para eu fazer amigos/as ^a	3,90 (1,30)	3,92 (1,23)
16.Tenho muitos amigos/as	3,48 (1,43)	3,83 (1,26)
17.Sou uma pessoa amigável	4,25 (1,18)	4,26 (1,01)
18.Os meus amigos/as me apreciam	3,70 (1,31)	3,56 (1,25)
19.É difícil pra mim falar com desconhecidos/das ^a	2,96 (1,51)	3,04 (1,52)
Fator Físico		
20.Sou bom/boa em fazer esportes	2,66 (1,51)	3,83 (1,32)
21.Tenho cuidado com o meu físico	2,91 (1,46)	3,45 (1,38)
22.Agrada-me como sou fisicamente	3,09 (1,54)	3,80 (1,31)
23.Sou uma pessoa atraente	3,04 (1,51)	3,07 (1,39)

Nota. ^a Esses itens tiveram seus valores invertidos para as análises do presente estudo.

Análise Fatorial Exploratória da Escala Multidimensional de Autoconceito

A análise fatorial da escala obteve [$KMO = 0,818$; $\lambda^2 (253) = 1980,279$; $p < 0.001$] e rotação *Oblimin*, por se tratar de dimensões relacionadas. Identificou-se quatro fatores, explicando 39,583% de sua variância total. Os resultados para o modelo inicial da escala multidimensional de autoconceito com 24 itens mostraram um item com carga fatorial superfaturada, que foi retirado da escala para não prejudicar as análises. A seguir, será apresentada a tabela contendo o modelo final da análise fatorial exploratória da escala com vinte e três itens (Tabela 2). Os pesos variam de 0,341 para o item “Os meus amigos me apreciam” até 0,767 para o item “Sinto-me querido pelos meus pais”.

Tabela 2.

Análise Fatorial Exploratória da Escala Multidimensional de Autoconceito (AF-5)

Fator	Itens	Carga fatorial
FAMILIAR	Sinto-me querido pelos meus pais	0,767
	Os meus pais me dão confiança	0,730
	A minha família me ajudaria em quaisquer tipos de problema	0,680
	Sinto-me feliz em casa	0,640
	A minha família está decepcionada comigo	0,448
	Sou muito criticado/a em casa	0,449
	Os meus professores consideram-me um aluno dedicado	0,713
ACADÊMICO	Sou um/a bom/boa estudante	0,716
	Os meus professores apreciam-me	0,696
	Trabalho muito em aula	0,659
	Faço bem os trabalhos da escola	0,553
	Os meus professores/as consideram-me inteligente	0,643
	Considero-me educado	0,499

SOCIAL	Consigo amigos/as facilmente	0,644
	É difícil, para mim, fazer amigos/as	0,652
	Tenho muitos amigos/as	0,424
	Sou uma pessoa amigável	0,440
	Os meus amigos/as me apreciam	0,341
	É difícil para mim falar com desconhecidos/das	0,354
FÍSICO	Sou bom/boa em fazer esportes	0,522
	Tenho cuidado com o meu físico	0,561
	Agrada-me como sou fisicamente	0,641
	Sou uma pessoa atraente	0,390

Análise de Consistência Interna da Escala Multidimensional de Autoconceito

A análise de consistência interna foi realizada por alfa de Cronbach. Verificou-se que o alfa da escala multidimensional de autoconceito, de forma geral, foi de 0,826. O alfa do fator 1 (familiar) foi de 0,795; o alfa do fator 2 (acadêmico) foi de 0,830; o alfa do fator 3 (social) foi de 0,674 e o alfa do fator 4 (físico) foi de 0,671.

Autoconceito, Gênero, *Bullying* e Manifestação de Preconceito

Após a realização do teste *U* de Mann-Whitney, verificou-se diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) nos fatores familiar ($p = 0,006$) e físico ($p = 0,000$) da escala multidimensional de autoconceito e na escala de forma geral ($p = 0,033$), em função do gênero. Em função de ser praticante de *bullying*, foi possível verificar diferença estatisticamente significativa no fator físico ($p = 0,017$). Ademais, em função de ser alvo de *bullying*, foi verificada diferença estatisticamente significativa no fator acadêmico ($p = 0,013$). Após a análise da relação entre a Escala de Manifestação de Preconceito e a Escala Multidimensional de Autoconceito, através da Correlação de *Spearman*, verificou-se inexistência de correlação entre o preconceito manifesto e o autoconceito dos estudantes ($p = 0,483$).

Discussão

Os resultados da Análise Fatorial Exploratória (AFE) apontaram que um dos itens da escala multidimensional de autoconceito apresentava carga fatorial superfaturada e, por esse motivo, foi excluído das análises. A nova composição da escala, com 23 itens, tornou possível sua utilização na análise do autoconceito dos estudantes de escolas públicas. Entre os fatores que compuseram a escala, o fator acadêmico apresentou a consistência interna mais alta, assim como nos resultados de estudos anteriores (Da Dalt & Moreno, 2010; Esnaola, Rodríguez & Goñi, 2011; Fuentes, García, García & Lila, 2011a; Gracia-Sánchez et al, 2013; Sarriera et al., 2015). Já o fator físico apresentou a consistência interna mais baixa, corroborando estudos de outros autores (Lemos, 2006; Mascara, Mascara & Imhoff, 2013) e destoando de outros estudos que tiveram o fator social como sendo o que possuía a consistência interna mais baixa (Coelho & Figueira, 2011; Elosua & López-Jauregui, 2008; Fuentes, Gracia, García & Lila, 2011b; García et al, 2011; Jiménez, Murgui, Estévez & Musitu, 2007; López-Justicia, Hernández, Jiménez, Sánchez & López, 2008; Malo, Bataller, Casas, Gras & González, 2011; Salvador-Ferrer, 2012; Sarriera et al., 2015).

Quando o autoconceito foi analisado em função do gênero verificou-se que o público masculino se destacou positivamente em três, das quatro dimensões do autoconceito: familiar, social e físico, mesmo havendo um número consideravelmente maior de participantes do gênero feminino nesse estudo. Estudos mostram que o gênero tem estado constantemente presente em pesquisas envolvendo o autoconceito e, neles, o público masculino se destaca (Silva, 2009). Essa preponderância pode ser explicada pelas estereotípias sociais, que alocam os indivíduos em categorias e instigam o atendimento aos pré-requisitos atribuídos ao gênero a que pertence. Assim, o público masculino precisará se destacar em atividades que envolvam atributos físicos e conquista da independência, por exemplo (Lisboa et al., 2014).

Estudos mostram que tanto o público feminino quanto o público masculino envolvem-se de modo significativo com o *bullying* (Silva et al., 2012). Todavia, estudos como o de Land (2010) mostram maior envolvimento feminino nas situações da violência, seja praticando ou sofrendo as agressões (Lisboa et al., 2014). Enquanto meninos parecem envolver-se com as agressões mais diretas, demonstrando força e poder físico, as meninas parecem envolver-se com as agressões indiretas (Braga & Lisboa, 2010). Essa divisão por gênero, no que se refere ao modo de praticar *bullying*, pode ter relação com a cultura comportamental e o que se espera como atributos dos membros de cada gênero.

Enquanto às meninas cabe a delicadeza e o comportamento dócil e educado, aos meninos cabe a naturalização da hostilidade e da agressividade como demonstrações de poder e masculinidade (Bandeira & Hutz, 2012). O modo de agir, o que é permitido e proibido vai sendo formado no autoconceito a partir das experiências vivenciadas, primeiramente, no contexto familiar, sendo modificados ao longo do desenvolvimento das dimensões do autoconceito ao passo que os indivíduos vão experimentando novas relações.

O primeiro fator da escala multidimensional de autoconceito, denominado fator/dimensão familiar, englobou seis itens: “sinto-me querido pelos meus pais”, “os meus pais me dão confiança”, “a minha família me ajudaria em quaisquer tipos de problema”, “sinto-me feliz em casa”, “a minha família está decepcionada comigo” e “sou muito criticado/a em casa”. Nesse fator os meninos pontuaram mais alto, evidenciando autoconceito familiar mais elevado que o das meninas, contrariando achados de outros estudos como o de De La Torre, García, Carpio & Casanova (2008), que apontou o público feminino envolvido em situações de *bullying* como sendo possuidor de uma percepção de competência familiar mais positiva que a do público masculino.

As relações familiares possuem forte influência no desenvolvimento do autoconceito, uma vez que, sendo o primeiro grupo do qual o indivíduo participa efetivamente e que é

responsável pela mediação do contato entre ele e o mundo, acabam moldando a compreensão do indivíduo acerca do que lhe é esperado a nível comportamental. É a partir da família que o autoconceito vai sendo estruturado, repertórios comportamentais vão se formando e modelos para resolução de problemas vão sendo criados e testados, facilitando a integração e a participação ativa na sociedade (Rezende, 2014).

Se o ambiente familiar propiciar o atendimento das suas necessidades, amadurecendo positivamente suas noções de autovalor, autoeficácia e autoconfiança, expressando afeto, estabelecendo limites e disciplinando adequadamente, a criança poderá desenvolver um autoconceito positivo e adequado. Todavia, se a família desempenhar papel autoritário, julgador, punindo os comportamentos do indivíduo sem apresentar alternativas para sua manutenção adequada, sem elogiar suas conquistas e atender às suas necessidades afetivas, de segurança e de saúde, a criança poderá desenvolver um autoconceito negativo e inadequado (Cardozo e Soares, 2011; Martins, Nunes & Noronha, 2008; Rezende, 2014).

A qualidade do relacionamento familiar pode interferir diretamente na experiência escolar da criança, causando-lhe sentimento de maior autoeficácia e confiança ou elevada insegurança no desempenhar do seu papel no ambiente escolar (Saldanha, Oliveira & Azevedo, 2011). O engajamento da família na vida escolar também pode interferir no desempenho acadêmico das crianças, uma vez que a participação ativa na motivação da criança, tanto quanto na resolução e engajamento das suas atividades escolares favorece maior preparo e segurança para a criança crescer e desenvolver cada vez mais o autoconceito acadêmico (Tavares & Pietrobon, 2016).

O segundo fator da escala multidimensional de autoconceito, denominado fator/dimensão acadêmico, englobou sete itens: “os meus professores consideram-me um aluno dedicado”, “sou um/a bom/boa estudante”, “os meus professores apreciam-me”, “trabalho muito em aula”, “os meus professores/as consideram-me inteligente”, “faço bem os trabalhos

da escola”, “considero-me educado”. Nesse fator as meninas pontuaram mais alto, evidenciando autoconceito acadêmico mais elevado que o dos meninos, corroborando achados de outros estudos (De La Torre et al., 2008).

O autoconceito acadêmico engloba a representação de autoeficácia que o estudante desenvolve no ambiente escolar e seu papel como aprendiz (Da Cunha, Sisto e Machado, 2006; Martins et al., 2008; Mendes et al., 2012). O autoconceito acadêmico construído pelo estudante interfere diretamente no desempenhar de suas atividades escolares, elevando seu rendimento acadêmico, quando positivo, ou reduzindo-o quando negativo e nas suas relações interpessoais, interferindo na popularidade, na capacidade de aprendizagem e de socialização (Meneghetti & Souza, 2017).

As escolas, para além do seu aspecto de produtora e propagadora de conhecimentos e habilidades, também funciona como ferramenta de socialização e construção de identidade (Mendes et al., 2012; Saldanha et al., 2011). Os tipos de relações interpessoais que o estudante vai desenvolver no ambiente escolar dita se a manutenção do seu autoconceito se dará de forma adequada ou inadequada, uma vez que a noção que vai criando de si e do outro se dá de forma dinâmica e constante, influenciando sua autoestima e sua identidade (Mendes, 2011).

Os resultados do presente estudo evidenciaram também a existência de relação entre ser alvo de *bullying* e desempenho acadêmico. Nesse caso é possível dizer que, tanto ser considerado avançado, quanto ser considerado atrasado no desempenhar das atividades em sala de aula coloca o estudante numa situação vulnerável. Os estudantes que se destacam positivamente em sala de aula muitas vezes sofrem com apelidos e são coagidos a fazerem as atividades dos seus agressores, enquanto os que se destacam negativamente e que não possuem nenhuma outra característica que os coloque nos grupos considerados superiores são apelidados, humilhados e constantemente têm sua dificuldade acadêmica evidenciada de forma pejorativa. Estudos como os de Cuervo, Quijada & Martínez (2013) mostram que os alvos

possuem autoconceito acadêmico mais elevado, enquanto Jenkins & Demaray (2015) afirmam que ser alvo de *bullying* desencadeia impacto negativo no desempenho acadêmico.

Quando o estudante possui um autoconceito acadêmico negativo, tende a se autoavaliar como não merecedor de amizades ou elogios, possui autoestima mais baixa e dificuldade na socialização (Rath & Nanda, 2012; Simões e Mata, 2012). A manutenção adequada do autoconceito acadêmico garante aprendizado significativo e melhoria das relações interpessoais, aumentando, inclusive, a melhoria na socialização com os pares (Feitosa, Del Prette & Del Prette, 2012; Moscaritolo, Rocha & Silvaes; Sapienza, Aznar-Farias & Silvaes, 2009).

O terceiro fator da escala multidimensional de autoconceito, denominado fator/dimensão social, englobou seis itens: “é difícil para mim fazer amigos/as”, “consigo amigos/as facilmente”, “sou uma pessoa amigável”, “tenho muitos amigos/as”, “é difícil para mim falar com desconhecidos/das”, “os meus amigos/as me apreciam”. Nesse fator os meninos pontuaram mais alto, evidenciando autoconceito social mais elevado que o das meninas, corroborando achados como os de Yañez, Valdés & Vera (2012) e contrariando achados como os de Urquijo (2002).

O autoconceito social engloba a autoavaliação comportamental nos diversos contextos sociais, percebendo como é aceito e visto pelos pares e internalizando os seus discursos (Mendes et al., 2012). O indivíduo vai construindo a própria imagem à medida que se relaciona com os outros, sofrendo influências da cultura, das opiniões, dos julgamentos alheios e do modo como, até então enxergava a si (Giavoni & Tamayo, 2003). O autoconceito social dita o modo como o indivíduo se comportará mediante as situações e relacionamentos que surgem e vai sendo definido pela qualidade com que se percebe aceito socialmente (Cerqueira, Dutra, Matos & Almeida., 2018).

O suporte social funciona como proteção para os estudantes expostos a situações de *bullying* (Rothon, Head, Klineberg & Stansfeld, 2011). Quando a recepção do apoio percebido pelo estudante é negativa, a maneira como vai lidar com o enfrentamento de situações adversas de violência escolar é prejudicada (Cuervo et al., 2013). Os alvos, por exemplo, possuem autoconceito social mais baixo e negativo que os autores da violência (De La Torre et al., 2008; Meland, Rydning, Lobben, Breidablik & Ekeland, 2010), talvez em decorrência do suporte dado pelos estudantes que presenciam as situações de *bullying*, que servem como ferramenta para o fortalecimento da autoestima e sentimento de pertença e aprovação do autor das agressões e como reforço da noção de impotência e inferioridade do alvo da violência.

O quarto fator da escala multidimensional de autoconceito, denominado fator/dimensão físico, englobou quatro itens: “sou bom/boa em fazer esportes”, “tenho cuidado com o meu físico”, “agrada-me como sou fisicamente”, “sou uma pessoa atraente”. Nesse fator os meninos pontuaram mais alto, evidenciando autoconceito físico mais elevado que o das meninas.

“O autoconceito físico relaciona-se com as características cognitivas, afetivas e comportamentais” (Mendes et al., 2012). Atualmente, a cultura da beleza tem imposto padrões estéticos inalcançáveis, colocando o corpo como aspecto primordial da identidade do indivíduo e gerando uma onda de insatisfação corporal na sociedade, principalmente entre os adolescentes. Nesse panorama, os adolescentes buscam alcançar o corpo perfeito a fim de serem aceitos pelo grupo, se distanciando cada vez mais da ideia real do corpo que possui (Andrade & Bosi, 2003; Conti, Frutuoso & Gambardella, 2005).

Nas últimas décadas tem crescido a busca incessante pelo corpo ideal criado pela mídia e internalizado pela sociedade. O corpo passou a ocupar lugar de destaque dentro dos padrões de beleza, favorecendo o aumento da insatisfação e o ignorar de perigos enfrentados pelas pessoas com corpos ditos inadequados. Como resultado da dificuldade de atender a todos os requisitos do corpo ideal, vários transtornos psicológicos, como a anorexia, a bulimia e a

depressão, ganham espaço (Petroski, Pelegrini & Glaner, 2012). Ainda que do ponto de vista nutricional o indivíduo esteja saudável, a exigência da sociedade recai sobre a percepção da imagem corporal, fortalecendo a obrigação de pertencer ao que se considera adequado fisicamente Silva et al., 2019).

Durante todo o processo de desenvolvimento o autoconceito físico vai sendo modificado. “Na adolescência aumenta a preocupação com o socialmente aceito e com a aparência física e a insatisfação com a imagem corporal é mais prevalente” (Guimarães et al., 2019, p. 107). No momento atual o corpo perfeito precisa ser magro e esbelto para o público feminino e definido (Andrade & Bosi, 2003), forte e musculoso para o público masculino (Branco, Hilário & Cintra, 2006). Enquanto as meninas valorizam mais a forma do corpo, a silhueta fina e curvas, os meninos valorizam mais o desempenho físico, evidenciado no maior desempenho em atividades esportivas e na utilização das habilidades físicas na socialização (Rath & Nanda, 2012; Pereira, Cia & Barham, 2008). A incapacidade de atingir o corpo ideal gera alterações no autoconceito, diminuindo a autoestima e causando sofrimento psicológico, por outro lado, a manutenção adequada do autoconceito físico possibilita melhor relação com o próprio corpo, minimizando os riscos de adoecimento psicológico (Falconi, Zanette & Santos, 2019).

Na contramão da imposição do ideal de beleza, há aqueles que defendem a aceitação da aparência física para além do visual, instigando a manutenção ao autoamor e do bem-estar (Andrew, Tiggemann & Clark, 2016). Nessa visão mais positiva, o corpo é apreciado em sua totalidade, considerando suas funcionalidades, destacando suas qualidades (Tylka & Wood-Barcalow, 2015; Webb, Wood-Barcalow & Tylka, 2015), promovendo a elevação da autoestima (Haliwell, 2015) e criando uma proteção contra as críticas e julgamentos destrutivos a respeito dos corpos fora dos padrões (Amararal et al, 2019).

Os resultados do presente estudo evidenciaram relação entre ser praticante de *bullying* e o autoconceito físico, podendo ser explicada através da imposição de poder que os estudantes com melhor desempenho físico exercem, na posição de agressor, com os considerados mais fracos. Ao intimidar o colega com força física, o agressor sente-se mais forte, superior e acredita possuir o direito de usar a fraqueza do outro como alvo do *bullying*; dessa forma infla o próprio ego e estabelece uma separação de grupo (Olweus, 2004). Os estudantes que manifestam insatisfação com a imagem corporal possuem maiores chances de ocupar o lugar de vítima (Gonzaga & Lannes, 2016). Esse mesmo resultado foi encontrado numa pesquisa voltada para a análise de estudantes potencialmente agressores e/ou vítimas, realizada por Rech et al. (2013).

Um estudo realizado por Olweus (1992) afirmou que meninos alvos de *bullying* durante a adolescência apresentavam autoconceito negativo mesmo já tendo alcançado a idade adulta, mostrando a longevidade das consequências das agressões sofridas. Embora a literatura exponha os danos psicológicos causados pelo *bullying*, poucos estudos mostram como essa violência afeta aqueles que praticam as agressões. A hostilidade e a violência empregadas nas atitudes daqueles que praticam o *bullying* interferem negativamente na construção do seu autoconceito (Pastore, Mallman, Lisboa & Diel, 2014; Verzoni, Holst & Hallberg, 2014), podendo levá-los ao envolvimento em situações criminosas de diferentes níveis e distorções no entendimento da função das relações sociais e de poder, estereotipando os grupos e internalizando preconceitos (Sternberg, 2010).

As análises estatísticas mostraram inexistência de relação entre manifestação de preconceito e autoconceito, construindo a ideia de que o fato de ser ou não ser preconceituoso em nada interfere no autoconceito do estudante e vice-versa. Todavia, pesquisas mostram que há relação entre a manifestação de preconceito e autoconceito, levando em consideração que a dimensão social do autoconceito engloba o sentimento de pertença, de reconhecimento de semelhanças com o grupo a que pertence e de diferenças com os demais grupos, atribuindo

valores positivos ou negativos às características dos indivíduos a partir do contato, nas relações e da internalização do discurso defendido pelo grupo, para que se sinta incluído (Castro, Cunha & Souza, 2011).

A teoria da Identidade Social mostra haver mecanismos utilizados como estratégias grupais de dominação, referindo-se à manutenção do autoconceito social a partir da internalização de valores, aceitação de regras impostas e compartilhamentos de crenças que são disseminadas entre os membros do grupo quando houver necessidade de estabelecer contato com grupos diferentes (Beauvois, Deschamps & Schadron, 2005; Torres & Camino, 2011; Worchel & Coutant, 2004). Destarte, os membros de determinado grupo são ensinados a colocarem-se em posição superior aos demais grupos, estabelecendo comparações sociais que justifiquem a tomada de decisões, positivas ou negativas, frente às relações intergrupais (Crochik, 2019).

Ao comparar-se com os demais, o indivíduo toma consciência da qualidade da relação que é possível estabelecer, escolhendo aderir ao discurso e crenças propagadas em seu grupo em comparação aos demais ou contrariando-as. A permanência ou saída do grupo a que faz parte se dará mediante compreensão de como sua identidade está sendo afetada por ele. Se o pertencimento àquele grupo lhe proporcionar manutenção positiva da identidade, é provável que o indivíduo permaneça; todavia, se a permanência no grupo lhe causar manutenção negativa da identidade, o indivíduo pode retirar-se do grupo e procurar um novo cujos valores se assemelhem aos seus ou ressignificar seus valores para adequar-se ao grupo ao qual pertence (Rabelo & Nascimento, 2013).

A escolha de pertencer a um grupo cujos valores são imbuídos de preconceitos e disseminadores da intolerância e desigualdade cobra do indivíduo um posicionamento reforçador do preconceito, a fim de auxiliar na manutenção da posição de dominância e superioridade que o grupo preconceituoso impõe socialmente. Se o grupo se apresenta como

poderoso, então o indivíduo que a ele pertence também o é, fortalecendo sua crença pessoal de superioridade e modificando seu autoconceito social e favorecendo sua permanência. É possível também que, por ter pertencido a um grupo considerado socialmente inferior pelos grupos mais dominantes, o indivíduo tenha sofrido com a repressão e discriminação e, mesmo tendo maiores semelhanças com o grupo deslegitimado, opte por uma mudança social e de ressignificado dos conceitos, migrando para o grupo que possui melhor status e controle, com o intuito de não mais ser vitimado, acabando por praticar com os outros o que antes sofrera (Deschamps & Moliner, 2009; Lorenzi-Cioldi, 2002/2003; Rabelo & Nascimento, 2013).

Considera-se que o objetivo de investigar a relação entre as dimensões/fatores familiar, acadêmica, social e física do autoconceito com o *bullying* e com o preconceito fora efetivado. Com esse trabalho foi possível verificar que as dimensões do autoconceito sofrem influências do *bullying* e do preconceito, sendo modificadas a depender do papel ocupado nas situações da violência. Os resultados revelaram que o público masculino se destaca positivamente quando analisadas as dimensões física, social e familiar do autoconceito e que, em situações de *bullying*, a dimensão física tem relação com os autores das agressões, enquanto a dimensão acadêmica tem relação com os alvos. Ademais, apesar das análises descartarem a relação entre autoconceito e manifestação de preconceito, o presente trabalho mostrou que a literatura corrobora a interação entre essas duas variáveis, de modo que se percebe a influência coexistente.

A supressão do fator/dimensão emocional pode ter servido como limitação para esse trabalho, abrindo precedentes para que novas pesquisas, utilizando a escala com os cinco fatores, sejam realizadas. Ademais, como fora percebido forte relação das variáveis estudadas e a diferença de gênero, sugere-se que estudos futuros aprofundem a discussão, a fim de ampliar o entendimento da interação entre gênero e autoconceito.

Considerações Finais

Considera-se que o objetivo de analisar relações entre Autoconceito, *Bullying* e Preconceito entre estudantes de escolas públicas fora efetivado. Com essa dissertação foi possível conhecer os conceitos de autoconceito, *bullying* e preconceito, suas interações e consequências; verificar instrumentos e amostras utilizadas na investigação da relação entre esses fenômenos; compreender a relação existente entre as dimensões do autoconceito, gênero e papéis ocupados nas situações de violência escolar.

Os resultados obtidos nessa dissertação revelam que o autoconceito apresenta associações tanto com os autores, quanto com os alvos e testemunhas de *bullying*. Nesse sentido, é possível inferir que os adolescentes envolvidos em situações de violência escolar possuem autoconceito disfuncional. Também se destaca a relação existente entre a manifestação de preconceito e o autoconceito, evidenciando as consequências do entendimento de pertença grupal e relações de poder.

Refletindo sobre as limitações encontradas no decorrer da construção dos estudos que compõem essa dissertação, evidencia-se a utilização de instrumentos de aplicação coletiva para mensurar as variáveis estudadas. Ademais, a utilização dos critérios de inclusão e exclusão referentes à revisão integrativa também pode ter servido como fator limitante. Por fim, a falta de aprofundamento nas questões concernentes ao gênero e à violência escolar, que se mostraram latente nesse trabalho, pressupõe a necessidade de pesquisas posteriores que possam se debruçar sobre essa lacuna, ampliando ainda mais estudos envolvendo o autoconceito e suas interações.

Esse trabalho é particularmente relevante em contextos educacionais, podendo ser utilizado como base para reprodução em larga escala do estudo que fora realizado, para criação de programas de prevenção e intervenção voltados para a minimização da violência entre pares e estreitamento das relações concernentes a gênero e violência; como ponto de partida para o desenvolvimento de novos estudos nos mais variados níveis educacionais.

Ademais, a experiência vivenciada durante o período de leitura de artigos e reuniões com gestores de escolas tornou possível verificar que a necessidade de se mostrar como escola-modelo no meio social muitas vezes faz com que as dificuldades enfrentadas por discentes, docentes e demais profissionais sejam suprimidas e obstáculos sejam criados para pesquisadores que desejam compreender a dinâmica escolar para que se possa contribuir efetivamente em sua manutenção. Frente ao questionamento dos principais problemas e dificuldades que a escola enfrentava, alguns gestores temiam que a sua gestão fosse vista com maus olhos e davam outro destino ao que fora perguntado, declinando sutilmente a cada vez que o mesmo questionamento emergia na conversa anterior à coleta de dados. Dificuldades foram colocadas, uma após outra, na tentativa de que a pesquisa não expusesse os conflitos marcadamente perceptíveis ao adentrar o espaço escolar.

Outrossim, alguns gestores expuseram as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar antes mesmo de serem indagados a respeito. Enumeraram as dificuldades, apontaram as tentativas de superações, falhas e sucessos tidos, mostrando-se abertos à sugestões e críticas que pudessem contribuir para a manutenção de uma escola promissora.

Ressalto ainda a impressão tida durante o processo de coleta de dados em algumas escolas que fizeram parte do estudo empírico: após responderem ao questionário, vários adolescentes sentiram-se confortáveis para desabafar a respeito das dificuldades enfrentadas na escola, em especial referiram-se à violência sofrida e a falta de comunicação entre os personagens que compõem essa comunidade— que acaba facilitando a recorrência da violência. Considerando os discursos dos estudantes que participaram da pesquisa, exponho aqui a necessidade de se fazer pesquisas que possibilitem aos estudantes serem ouvidos em sua individualidade sobre o convívio escolar e as situações de violência, tendo seus discursos acolhidos e analisados para que se torne possível melhorias pontuais nas escolas.

A forma mecânica como muitas pesquisas são realizadas acaba limitando o livre expressar de opiniões dos estudantes. O modelo “responda ao questionário” precisa ser acompanhado por uma escuta, uma abertura para que os pronunciamentos guardados pelos estudantes venham à tona, enriquecendo a coleta de dados dos pesquisadores e a experiência desses estudantes quando da ocupação de um lugar de fala anteriormente não lhes atribuído. Sendo os personagens com maior imersão nos conflitos escolares, infere-se que deveriam possuir papel ativo na construção e na manutenção do ambiente escolar que tanto os afeta.

Referências

- Almeida, S. S. M. (2012). *Análise do autoconceito e autocontrole de crianças negras a partir da identidade social*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Recuperado de https://www.acervo.ufs.br/bitstream/riufs/6005/1/SAULO_SANTOS_%20MENEZES_ALMEIDA.pdf
- Amaral, A. C. S., Medeiros, A. S. F., Araújo, A. C. M. R., Ana, A. A. S., Hudson, T. A., & Ferreira, M. E. C. (2019). Apreciação corporal e aspectos associados entre adolescentes e mulheres jovens. *J Bras Psiquiatr.* 2019;68(1):16-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0047-2085000000220>
- Amorim, A. C. F (2013). *Surdez e Biculturalidade: um estudo sobre o autoconceito a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13843>
- Andrade, A., & Bosi, M. L. M. (2003). Mídia e subjetividade: impacto no comportamento alimentar feminino. *Revista de Nutrição*, Campinas, 16(1). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1415-52732003000100012>
- Andrade, C. A. B. (2015). *Escolaridade, autoconceito e resiliência em situação de reclusão*. (Dissertação de mestrado). Universidade da Madeira, Funchal, Madeira, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.13/865>
- Andrew R, Tiggemann M, Clark L. (2016). Predictors and Health-Related Outcomes of Positive Body Image in Adolescent Girls: A Prospective Study. *Dev Psychol*; 52(3):463-74. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0000095>

- Antunes, D. C., & Zuin, A. A. S. (2008). Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*, 20(1), 33-41. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000100004>
- Avilés Martínez, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Avilés Martínez, J. M. (2013). *Bullying: guía para educadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- Avilés, J. M. (2002). *Bullying Intimidación & maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2010). As implicações do *bullying* na autoestima de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131-138. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100014>
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2012). *Bullying: Prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>
- Barreto, L. X. (2017). *Bullying contra gordos: uma análise a partir do preconceito*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, Brasil.
- Barrio, C., Martín, H. Montero, I., Fernández, I., & Gutiérrez, H. (2001). *Bullying in spanish secondary schools: A study on a national scale for the ombudsman's report on school violence*. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 241-257. Recuperado de <https://doi.org/10.1163/15718180120494955>

- Basílio, F. A. (2012). *Estudo do autoconceito dos jovens do ensino secundário*. (Dissertação de mestrado). Instituto Superior de Ciências da Saúde- Norte, Porto, Portugal.
- Batista, E. H. M. (2011). *Bullying e diferenças: a busca por um olhar ampliado*. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251143>
- Batista, P. O. (2013). *Bullying na escola: Uma discussão a respeito da visão de professores e alunos frente à problemática e à prevenção, à luz da Lei nº 4.837/2012 do DF*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.
- Bayar, Y., & Ucanok, Z. (2012). School social climate and generalized peer perception in traditional and cyberbullying status. *Educational Sciences: Theory & Practices*, 12(4), 2352-2358. Recuperado de www.edam.com.tr/kuyeb/en/
- Beauvois, J. L., Deschamps, J. C., & Schadron, G. (2005). Vers la Cognition Sociale. In N. Dubois (Org.). *Psychologie sociale de la cognition* (pp. 5-88). Paris: Dunod.
- Bejerot, S., Edgar, J., & Humbl, M. B. (2011). Poor performance in physical education – a risk factor for bully victimization. A case-control study. *Acta Paediatrica*, 100, 413-419. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2010.02016.x>
- Benatti, L. A.; Souza, D. H. (2017). Eu sou o que me dizem que sou? Zombaria, habilidades sociais e autoconceito. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, 17(1), 85-102. Recuperado de <https://doi.org/10.12957/epp.2017.34766>
- Bittencourt, C. A. C. (2019). Reflexões sobre a face obscura do preconceito e violência na escola. *Revista Devir Educação*, Lavras, 3(1), 127-139. Recuperado de <https://doi.org/10.30905/ded.v3i1.123>

- Braga, L. L., & Lisboa, C. (2010). Estratégias de Coping para Lidar com o Processo de *bullying*: um estudo qualitativo. *Interamerican Journal of Psychology*, 44, 321-331. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641013>
- Braga, S. C. (2012). O autoconceito no fenômeno de *bullying* em adolescentes do 3º ciclo do ensino básico. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, Portugal. Recuperado de <http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/798/1/Tese%20Sandra%20Braga.pdf>
- Branco, L. M., Hilário, M. O. E., & Cintra, I. P. (2006). Percepção e satisfação corporal em adolescentes e a relação com seu estado nutricional. *Revista Psiquiatria Clínica*, São Paulo, 33(6). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832006000600001>
- Brasil. (2015). *Lei 13.185 de 06 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Brasília: Presidência da República.
- Breakwell, G. M., & Rose, D. (2010). Teoria, método e delineamento de pesquisa. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Org.), *Métodos de pesquisa em Psicologia* (3a ed., F. R. Elizalde, Trad., 22-41). Porto Alegre: Artmed.
- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & Smith, J. A. (2010). *Métodos de pesquisa em psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2009). Associations of peer acceptance and perceived popularity with *bullying* and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543-566. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0272431609340517>

- Bustos, V., Oliver, A. & Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>.
- Caba, M. A. C.; & Lopez, R. A. (2013). La competencia de ayuda entre iguales para evitar la agresión en la escuela. *Revista internacional de educación para la justiça social*, 2(1), 119-138. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/328>
- Calhau, L.B. (2018). *Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Rodapé.
- Câmara, M. C. C. V. I. (2018). *Autoestima, autoconceito e estatuto social entre pares em alunos indisciplinados do 2º ciclo de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.12/6823>
- Cano-Echeverri, M. M., & Vargas-Gonzalez, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 61-63. Recuperado de <https://doi.org/10.22517/25395203.14221>
- Cardozo, A., & Soares, A. B. (2011). Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília – DF, 31(1), pp. 110-119. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000100010>
- Carranza Esteban, R. F., & Bermúdez-Jaimes, M. E. (2017). Análisis Psicométrico de la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu en Estudiantes Universitarios de Tarapoto (Perú). *Interdisciplinaria*, 34, 2, 459-472. Recuperado de <https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.2.13>

- Castro, M. L., Cunha, S. S., & Souza, D. P. (2011). Comportamento de violência e fatores associados entre estudantes de Barra do Garças, MT. *Revista de Saúde Pública*, 45(6), 1054-1061. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0034-89102011005000072>
- Cava, M., Musitu, G., Buelga, S., & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environment with peer relational victimization: Na analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/S1138741600003747>
- Cerqueira, I. B., Dutra, G. L., Matos, O. S. C., & Almeida, S. S. M. (2018). Análise de autoconceito e autocontrole de crianças brancas e negras. *XVII SEPA*, UNIFACS. Recuperado de <https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/4844/3653>
- Chaves, D. R. L., & Souza, M. R. (2018). *Bullying* e preconceito: a atualidade da barbárie. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230019. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230019>
- Coelho, V. A. B. M. P., & Figueira, A. P. C. (2011). Project “Positive Attitude”: Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Revista Interamericana de Psicología*, 45(2), 185-192. Recuperado de <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/148/126>
- Conti, M. A.; Frutuoso, M. F. P.; & Gambardella, A. M. D. (2005). Excesso de peso e insatisfação corporal em adolescentes. *Revista de Nutrição*, Campinas, 18(4), jul. /ago. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-52732005000400005>
- Cordeiro, A. F. M., Buendgens, J. F. (2012). Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. *Revista Semestral da Associação*

- Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 16(1), 45-54. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100005>
- Crochick, J. L., & Crochick, N. (2017). *Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva*. São Paulo: Benjamin Editorial.
- Crochik, J. L. (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura* (3a. ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Crochik, J. L. (2015). Formas de violência escolar: Preconceito e *Bullying*. *Movimento: Revista de Educação*, 3, 29-56. Recuperado de <https://doi.org/10.22409/mov.v0i3.270>
- Crochik, J. L. (2019). Preconceito e *bullying*: marcas da regressão psíquica socialmente induzida. *Psicologia USP*, vol. 30, 1-11, e190006. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e190006>
- Crochik, J. L., Kohatsu, L. N., Dias, M. A. L., Freller, C. C., & Casco, R. (2013). *Inclusão e Discriminação na Educação Escolar*. Campinas – SP. Editora Alínea.
- Crochik, J. L.; Casco, R.; Ceron, M.; & Catanzaro, F. O. (2009). *Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente à educação inclusiva*. Estudos de Psicologia: Campinas, 26(2) I 123-132. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2009000200001>.
- Cuervo, A. A. V.; & Martínez, E. A. C. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el *bullying* en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá* (Colombia), 32(3), 447-457. Recuperado de <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Cuervo, A. A. V.; Quijada, A. I. Y.; & Martínez, E. A. C. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el *bullying*: víctimas, agresores-víctimas y agresores.

LIBERABIT: Lima (Perú) 19(2): 215-222. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v19n2/a07v19n2.pdf>

Da Cunha, C. A., Sisto, F. F., & Machado, F. (2006). Dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito num grupo de crianças. *Avaliação Psicológica*, 5, pp. 153-157. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n2/v5n2a05.pdf>

Da Dalt, E., & Moreno, J. (2010). Evaluación del autoconcepto em adolescentes rural-marginales mediante el cuestionário AF5. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 56(1), 11-21.

Daud, R. P. (2018). *(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara. São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/153309>

Davison, K. K., & Birch, L. L. (2002). Processes Linking Weight Status and Self-Concept Among Girls From Ages 5 to 7 Years. *Developmental Psychology*, 38(5), 735–748. Recuperado de <https://doi.org/10.1037//0012-1649.38.5.735>

De La Torre, M. J.; García, M. C.; Carpio, M. V.; & Casanova, P. F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*.1(2), 57-70. Recuperado de <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i2.9>

Del Barrio, C. (2013). Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Convites*, n. 3, 25-33. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/667498>

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n26/1405-6666-rmie-10-26-805.pdf>
- Deschamps, J. C., & Moliner, P. (2009). *A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Díaz-Aguado, M.J.; Arias, M.R.M.; & Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, n. 362, 348-379. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1243>
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: Introduction to a miniseries. *School Psychology Review*, 31, 293–297.
- Elosua, P., & López-Jauregui, A. (2008). Adapting the AF5 Autoconcept Scale to Basque: Validity evidences. *Individual Differences Research*, 6(1), 57-70.
- Ernsen, B. P. (2012). *Bullying e Surdez no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1884/44961>
- Esnaola, I., Goñi, E. & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 69-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>

- Esnaola, I., Rodríguez, A., & Goñi, E. (2011). Propriedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 328-335.
- EUA. (2012). *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*. Youth Risk Behavior Surveillance (YRBSS). Morbidity and Mortality Weekly Report. Atlanta: CDC.
- FALCONI, C. A., Zanetti, M. C., Santos, T. de A., Dias, H. M., Brandao, M. R. F., & Neves, A. N. (2019). Relação entre antropometria, gordura corporal e autoconceito de adolescentes do sexo feminino. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 19(2), 256-264. <https://doi.org/10.6018/cpd.348001>
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus.
- Fante, C.; & Pedra, J. A. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. São Paulo: Artmed.
- Feitosa, F. B.; Del Prette, Z. A. P.; & Del Prette, A. (2012). Habilidades sociais e rendimento acadêmico: a função mediadora da competência cognitiva. *Temas em Psicologia*. 20(1), 61 – 70. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n1/v20n1a06.pdf>
- Ferreira, A. B. H. (2010). *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Editora Positivo.
- Finkelhor, D. (2007). Developmental victimology: the comprehensive study of childhood victimizations. Em: Davis, R. C., Lurigio, A. J., & Herman, S. (Org.). *Victims of crime* (3rd ed., pp. 9-34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Recuperado de <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV142L.pdf>

- Fischer *et al.* (2012). *Bullying* victimization and risk of self harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *British Medical Journal*, 344: e.2683. Recuperado de <https://doi.org/10.1136/bmj.e2683>
- Forlim, B. G., Stelko-Pereira, A, C., & Williams, L. C. de A. (2014). Relação entre *bullying* e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(3), 367-375. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166x2014000300005>
- Francisco, M. V.; & Libório, R. M. C. (2009). Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 200-207. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200005>
- Franco, V.; & Bacelar-Nicolau, H. (2008). Autoconceito dos professores: principais fatores usando modelos de Análise de Dados Multivariada. *Educar, Curitiba*, n. 32, 161-179. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200012>
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011a). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12. Recuperado de <https://doi.org/10.20882/adicciones.148>
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011b) Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia. *Adicciones*, 23(3), 237-248. Recuperado de <https://doi.org/10.20882/adicciones.148>
- Garandeanu, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: classroom status hierarchy and adolescents' *bullying*. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123-1133. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>

- García, F. & Musitu, G. (2001). *AF5, Autoconcepto Forma 5* - Segunda edición [SF5, Self-concept Form 5 - Second edition]. Madrid: TEA.
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, F. (2011). A confirmatory factor analysis of the “Autoconcepto Forma 5” questionnaire in young adults from Spain and Chile. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 648-658. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13
- García-Grau, P., Pérez, D. A., Moreno, F. C., & Prado-Gascó, V. J. (2014). Self-concept in preadolescence: A brief version of AF5 scale. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20(2), 151-157. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742014000200004>
- Giavoni, A., & Tamayo, A. (2003). Inventário Masculino dos Esquemas de Gênero do Autoconceito (IMEGA). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 249-259. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000300007>
- Gonzaga, L. L., & Lannes, D. R. C. (2016). Intimidação sistemática (*bullying*): reflexões e dicas de elaboração de projeto *antibullying*. *Educação Pública*. ISSN: 1984-6290. Recuperado de <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/16736>
- Grossi, P. K., & Santos, A. M. (2009). Desvendando o fenômeno *bullying* nas escolas públicas de porto Alegre, RS, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 249-267. Recuperado de <https://doi.org/10.21814/rpe.13973>
- Guimarães, C., Maria, A. T., Candeias, I., Almeida, S., Cardoso, C., Antunes, S. M., Calado, R., Firme, R., & Martins, S. (2019). Como se veem os nossos adolescentes? Avaliação da percepção da imagem corporal numa população escolar. *Rev Port Med Geral Fam* 2019;35:106-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.32385/rpmgf.v35i2.12126>

- Guimarães, J. V. C. (2012). *Autoconceito, autoestima e comportamentos desviantes em adolescentes* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2567/1/8511.pdf>
- Halliwell E. Future directions for positive body image research. *Body Image*. 2015;14:177-89.
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.03.003>
- Jacobson, R. B. (2010). *Bullying e estilos parentais: um estudo quantitativo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Jenkins, L. N.; & Demaray, M. K. (2015). Indirect effects in the peer victimization-academic achievement relation: the role of academic self-concept and gender. *Psychology in the Schools*. 52(3), 235-247. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/pits.21824>
- Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E., & Musito, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 473-485. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v39n3/v39n3a03.pdf>
- Jonas J., Wallison T., Araújo L., Sousa G., & Calixto A. (2014). O *bullying* na educação física escolar. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Issue S1A/S1R,120-129. Recuperado de <https://doi.org/10.5628/rpcd.14.S1A.120>
- Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). *Bullying* experiences and compromised academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health*, 53, 513-520.

- Juvonen, J.; & Galvan, A. (2008). Peer contagion in involuntary social groups: Lessons from research on *bullying*. In: Prinstein, M.; Dodge, K. (eds.) *Peer influence processes among youth*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Juvonen, J.; & Graham, S. (2014). *Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims*. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kitahara, A. M. V. (2018). *Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre alunos com deficiência e educação inclusiva*. (Tese de doutorado), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, Brasil. Recuperado de <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1843>
- Klein, C. (2011). *Bullying na Escola: manual de orientação aos pais e professores*. Blu Editora. Blumenau: SC. ISBN: 978-85-8102-004-4.
- La Rosa, J. (1986). *Escala de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. (Tese de Doutorado não-publicada). México: UNAM.
- Leite, A.; & Veiga, F. H. (2016). Relações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento dos alunos na escola. Lisboa: *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, ISBN: 978-989-8753-34-2. Recuperado de [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29387/1/E-book Envolvimento dos alunos na escola 2016-%281%29-566-582.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29387/1/E-book%20Envolvimento%20dos%20alunos%20na%20escola%202016-%281%29-566-582.pdf)
- Lemos, V. (2006). La deseabilidad social em la evaluación de la personalidad infantil. *Em Suma Psicológica*, 13, 7-14. Recuperado de <https://docplayer.es/4502823-La-deseabilidad-social-en-la-evaluacion-de-la-personalidad-infantil-1.html>

- Levandoski, G., & Cardoso, F. L. (2013). Imagem corporal e status social de estudantes brasileiros envolvidos em *bullying*. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 45(1), 135-145. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v45n1/v45n1a10.pdf>
- Lisboa, C. S. M., Horta, C. L., Weber, J. L. A., & Almeida, L. (2014). Mitos e fatos sobre *bullying*. In: Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., & Pureza, J. R. (Org.). (2014). *Mitos e fatos sobre bullying: orientações para pais e profissionais*. Sinopsys Editora.
- Lisboa, C. S. M., Lindern, D., Diel, L., & Weber, J. L. A. (2014). Identificando o *bullying*. In: Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., & Pureza, J. R. (Org.). (2014). *Mitos e fatos sobre bullying: orientações para pais e profissionais*. Sinopsys Editora.
- Lopes Neto, A. A. (2005). *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*. Rio de Janeiro. 81(5), suppl., pp. s164-s172. ISSN 0021-7557. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>
- López-Justicia, M. D., Hernández, C. M., Jiménez, C. F., Sánchez, T. P., & López, H. C. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(14), 95-115. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121940006.pdf>
- Lorenzi-Cioldi, F. (2002). *Les représentations des groupes dominants et dominés: collections et agrégats*. Grenoble: PUG.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2003). A respeito da dominação nas relações entre grupos. Em M. L. Lima, P. Castro & M. Garrido (Orgs.). *Temas e debates em Psicologia Social* (pp. 93-110). Lisboa: Livros Horizonte.

- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E., & González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3969.pdf>
- Malta, D. C.; Porto, D. L.; Crespo, C. D.; Silva, M. M. A.; Andrade, S. S. C.; Mello, F. C. M.; Monteiro, R.; & Silva, M. A. I. (2014). *Bullying* em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 17(Supl. 1), 92-105. <https://dx.doi.org/10.1590/1809-4503201400050008>
- Martins, D. F.; Nunes, M. F. O.; & Noronha, A. P. P. (2008). Satisfação com a imagem corporal e autoconceito em adolescentes. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(2):94-105. Recuperado de <https://docplayer.com.br/3481348-Satisfacao-com-a-imagem-corporal-e-autoconceito-em-adolescentes.html>
- Mehta, S. B., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013). *Bullying* climate and school engagement in ninth-grade students. *The journal of School Health*, 83 (1), 45-52. Recuperado de <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x>
- Meland, E.; Rydning, J. H.; Lobben, S.; Breidablik, H.; & Ekeland, T. (2010). Emotional, self-concept, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Scandinavian Journal of Public Health*; 38: 359–367. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1403494810364563>
- Mella, E. R., & Bravo, P. R. (2011). Análisis psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del test de autoconcepto forma 5 en español (AF5), en estudiantes

- universitarios de Chile. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 12(1), 91-103. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v12n1/v12n1a06.pdf>
- Mendes, A. R. (2011). *Saúde docente: uma realidade detectada – em direção ao bem-estar e a realização profissional*. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10923/2721>
- Mendes, A. R.; Dohms, K. P.; Lettnin, C.; Zacharias, J.; Mosquera, J. J. M.; & Stobaus, C. D. (2012). Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência. *IX ANPED SUL*. Recuperado de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/724/374>
- Mendonça, T. S. (2018). *Entre outras mil, és tu... futuro professor: Percepções de estudantes de licenciatura sobre igualdade e preconceito*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Pará, Belém, Brasil. Recuperado de http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/12/thais_da_silva_medonca.pdf
- Meneghetti, A. C. F.; & Souza, F. (2017). Dificuldade de aprendizagem, escola e comunidade como grandes aliados e formação do autoconceito. *Uniedu*, Santa Catarina.
- Mengarelli, A. P. C.; & Souza, F. F. (2008). Dimensões do Autoconceito: Construção e validação de uma escala adaptada ao consumidor adolescente. *EnANPAD, XXXII Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro. Recuperado de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/MKT-B2122.pdf>

- Monteiro, V. (2012). Promoção do autoconceito e autoestima através de um programa de leitura a par. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1),147-155. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000100018>
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1984). FES, WES, CIES, CES. *Escala de Clima Social*. Madrid: TEA.
- Moscaritolo, A. M. F.; Rocha, M. M.; & Silveiras, E. F. M. (2013) Indicadores de autoconceito em adolescentes: autorrelato sobre aspectos positivos e preocupações. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(3), 134-150. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n3/10.pdf>
- Moyano, C. A. M.; Lengler, J. F. B.; & Angnes, D. L. (2016). As relações entre as dimensões do autoconceito e o comportamento de compra masculino. *Revista de Ciências da Administração*, 18(46), 109-119. Recuperado de <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2016v18n46p109>
- Musitu, G., Estévez, E. & Emler, N. P. (2001). *AFA: Autoconcepto Forma A*. Madrid: TEA.
- Nunes, M. (2010). *Autoconceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional*. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia0. Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/2791>
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(1), 121-128. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100015>

- Oliboni, S. P.; Lunardi, V. L.; Lunardi, G. L.; Pereira, B. O.; & Oliveira, W. A. (2019). Prevalência do *bullying* entre alunos do ensino fundamental. *Aletheia*, 52(1), 8-21.
- Oliveira, I. M. (2009). *Preconceito e Autoconceito: Identidade e interação na sala de aula*. 7ª edição. Editora Papirus.
- Oliveira, W. C. (2012). *O papel do professor diante do bullying na sala de aula*. (Monografia de especialização), Medianeira, Paraná, Brasil. Recuperado de http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4717/1/MD_EDUMTE_VII_2012_24.pdf
- Olweus, D. (1992). Victimization by perrs: antecedentes and long term outcomes. In K. Rubin & J. Asendorf (Orgs). *Social ivith-drawal, inhibition and shyness in children* (pp. 315-341). Hillsdale: Erlbaum. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/232502457_Bullying_at_school_Long-term_outcomes_for_the_victims_and_an_effective_school-based_intervention_program/links/58527ce808ae95fd8e1d456e/Bullying-at-school-Long-term-outcomes-for-the-victims-and-an-effective-school-based-intervention-program.pdf
- Olweus, D. (2013). School *bullying*: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. & Mora, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.
- Pastore, E., Mallmann, C. L., Lisboa, C. S. M., & Diel, L. (2014). *Bullying e psicopatologias: identificando fatores de risco*. In: Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., & Pureza, J. R. (Org.).

- (2014). *Mitos e fatos sobre bullying: orientações para pais e profissionais*. Sinopsys Editora.
- Pautz, S. (2015). *Linguagem e preconceito: discutindo o bullying nas ambiências escolares da cidade de Panambi/RS*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperado de <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/Silvia-Pautz-LINGUAGEM-E-PRECONCEITO-DISCUTINDO-O-BULLYING-NAS-AMBIENCIAS-ESCOLARES-DA-CIDADE-DE-PANAMBI-RS.pdf>
- Pereira, C. S., Cia, F., & Barham, E. J. (2008). Autoconceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade: inter-relações e diferenças entre sexos. *Interação em Psicologia*, 12(2), 203-213. Recuperado de <https://doi.org/10.5380/psi.v12i2.7870>
- Pereira, J., & Cavali, R. C. (2013). Relações sociais – uma análise das representações de alunos surdos incluídos no ensino regular. *Revista Perspectivas Contemporâneas*, 8(1), p. 125-138.
- Petroski, E. L., Pelegrini, A., & Glaner, M. F. (2012). Motivos e prevalência de insatisfação com a imagem corporal em adolescentes. *Ciências & Saúde Coletiva*, 17(4):1071-1077. Recuperado de <https://www.scielo.org/pdf/csc/2012.v17n4/1071-1077/pt>
- Pinto, R. G.; Branco, A. U. (2011). O *bullying* na perspectiva sociocultural construtivista. *Teoria e Prática da Educação*, 14(3), 87-95. Recuperado de <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i3.18490>

- Puhl, R., & King, K. (2013) Weight discrimination and *bullying*. *Best Practice and Research Clinical Endocrinology & Metabolism*, 27(2), 117-127. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.beem.2012.12.002>
- Rabelo, A. A., & Nascimento, A. R. A. (2013). Vivência do preconceito e construção da identidade para homens homoafetivos. *Psicologia e Saber Social*, 2(1), 131-141. Recuperado de <https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2013.6933>
- Raskauskas, J.; & Stolz, A. D. (2007). Involvement and traditional and electronic *bullying* among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>
- Rath, S., & Nanda, S. (2012). Adolescent's self-concept: understanding the role of gender and academic competence. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1(2), 63-71. Recuperado de <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2012.v1i2.82>
- Reynolds, W. M. (2003). *Reynolds Bully-Victimization Scales for schools*. San Antonio, TX: Psychological Corporation. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/t15150-000>
- Rezende, E. S. (2014). Suporte familiar e o desenvolvimento sociocognitivo da criança. *Dissertação de Mestrado da MAPSI – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho*. Recuperado de <http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1317/1/Eduardo%20S.%20Rezende%20Suporte%20familiar.pdf>
- Rocha, M. O.; Costa, C. L.; & Passos Neto, I. (2013). *Bullying* e o papel da sociedade. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, 1(16), 191-199. Recuperado de <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/534/259>

- Roland, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del *bullying* escolar. In: Ruiz, R.O. (org). *Agresividad injustificada, bullying y violência escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 33-54.
- Rondina, J. M.; Moura, J. L.; & Carvalho, M. D. (2016). Cyberbullying: o complexo *bullying* da era digital. *Revista de Saúde Digital e Tecnologias Educacionais*, 1(1), 20-41.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of *bullying* on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34, 579-588. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.007>
- Saldanha, A. A. W., Oliveira, I. C. V., & Azevedo, R. L. W. (2011). O autoconceito de adolescentes escolares. *Paidéia*, 21(48), 9-19. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100003>
- Salmivalli, C.; & Peets, K. (2010). *Bullying* en la escuela: un fenómeno grupal. In.: Ortega, R. R. (Coord.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Salvador-Ferrer, C. M. (2012). Self-concept in college students: Does it affect the emotional domain? *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(2), 27-33.

- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silvaes, E. F. M. (2009). Competência social, funcionamento adaptativo e rendimento acadêmico do adolescente. In R. C. Wielenska (Org.). *Sobre comportamento e cognição: desafios, soluções e questionamentos*. Santo André: Esetec.
- Sarriera, J. C., Casas, F., Bedin, L. M., Abs, D., Santos, B. R., Borges, F. C., Malo, S., & González, M. (2015). Propriedades psicométricas da Escala de Autoconceito Multidimensional em adolescentes brasileiros. *Avaliação Psicológica*, 14(2), 281-290. Recuperado de <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1402.13>
- Schaefer, M. K., & Salafia, E. H. B. (2014). The connection of teasing by parents, siblings, and peers with girls' body dissatisfaction and boys' drive for muscularity: The role of social comparison as a mediator. *Eating behaviors*, 15(4), 599-608. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.08.018>
- Schiavoni, A., & Martinelli, S. C. (2012). O autoconceito de estudantes aceitos e rejeitados no contexto escolar. *Psicologia Argumento*, 30 (69), 297-305. Recuperado de <https://doi.org/10.7213/psicolargum.v30i69.23285>
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 23(2), 97-110. Recuperado de <https://doi.org/10.14417/ap.75>
- Sharma, D. (2012). Impact of Emotional Intelligence and Home Environment on Self-Concept of Adolescents. *Golden Research Thoughts*, 1 (2231), 1-4. Recuperado de <http://oldgrt.lbp.world/UploadedData/1327.pdf>
- Silva, A. B. B. (2010b). *Cartilha Bullying*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

- Silva, A. B. B. (2010a). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, A. N. N. (2007). *Homossexualidade e Discriminação: o Preconceito Sexual Internalizado*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9652/9652_1.PDF
- Silva, B. C. L. (2009); *O autoconceito em crianças e pré-adolescentes numa amostra de famílias de origem e famílias de acolhimento*. (Monografia). Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Recuperado de <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0138.pdf>
- Silva, E. N.; & Rosa, E. C. (2013). Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 17(2), 329-338. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200015>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Zequinão, M. A, Silva, E. A., Pereira, B.O., & Silva, M. A. I. (2018). Resultados de intervenções em habilidades sociais na redução de *bullying* escolar: revisão sistemática com metanálise. *Trends in Psychology*, 26(1), 509-522. Recuperado de <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-20Pt>
- Silva, J. L.; Oliveira, W. A.; Mello, F. C. M.; Andrade, L. S.; Bazon, M. R.; & Silva, M. A. (2017). Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em escolas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(7), 2329-2340. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>
- Silva, L. P., Tucan A. R., Rodrigues, E. L., Del Ré, P. V., Sanches, P. M., Bresan, D. (2019). Insatisfação da imagem corporal e fatores associados: um estudo em jovens estudantes

universitários. *einstein* (São Paulo);17(4):1-7 DOI:
http://dx.doi.org/10.31744/einstein_journal/2019ao4642

Silva, R. A., Cardoso, T. A., Jansen, K., Souza, L. D. M., Godoy, R. V., Cruzeiro, A. L., et al. (2012). *Bullying* and associated factors in adolescents aged 11 to 15 years. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 34(1), 19-24. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S2237-60892012000100005>

Simões, J. V.; & Mata, L. (2012). *Autoconceito e motivação para as aprendizagens em crianças de 1º e 2º ano de escolaridade*. 12º Colóquio internacional de psicologia e educação: educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e da prática. Autoconceito e motivação para as aprendizagens em crianças do 1º e 2º ano de escolaridade. *ISPA – Instituto Universitário*, p. 506 – 520. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.12/1604>

Sisto, F. F.; & Martinelli, S. C. (2004). *Escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica.

Smolka, A. L. B., & Goes, M. C. R. (2013). *A linguagem e o outro no espaço escolar*. 14ª edição. Editora Papirus.

Sternberg, R. J. (2010). *Psicologia cognitiva*. São Paulo: Cengage Learning.

Stocker, J., & Faria, L. (2018). *Concepções Pessoais de Competência e Rendimento Acadêmico: Estudo Longitudinal no Ensino Secundário Português*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3433. Epub November 29. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3433>

- Strom, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G (2013). Violence, *bullying* and academic achievement: a study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse e Neglect*, 37(4), 243-251. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>
- Tavares, P. A., & Pietrobon, F. C. (2016). Fatores associados à violência escolar: evidências para o estado de São Paulo. *Estud. Econ.*, São Paulo, 46(2), 471-498, abr.-jun. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0101-416146277ptf>
- Teixeira, G. (2013). *Manual Antibullying*. São Paulo: Best Seller.
- Teixeira, V. A., Coladith, E. V., Jacomeli, R. L., Ulbricht, L., & Neves, E. B. (2013). *Bullying* nas escolas municipais de Curitiba/PR: Um problema de saúde pública. *Revista Uniandrade*, 14(1), 25-43. Recuperado de <https://doi.org/10.18024/1519-5694/revuniandrade.v14n1p25-43>
- Thomberg, R.; & Jungert, T. (2012). Bystander behavior in *bullying* situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*. 36 (3): 475-83. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Tognetta, L. R. P. (2012). Vencer o *bullying* escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: Tognetta, L.R. P.; Vinha, T.P. (Org.). *É possível superar a violência na escola? São Paulo: Editora do Brasil*. p. 100-115.
- Tognetta, L. R. P.; & Vinha, T. P. (2009). Valores em crise: o que nos causa indignação? In: La Taille, Y.; Menin M.S.S e cols. *Crise de Valores ou Valores em Crise?* Artmed, Porto Alegre - RS, 15-45.

- Torres, A. R. R., & Camino, L. (2011). Grupo social, relações intergrupais e identidade social. Em L. Camino, A. R. R. Torres, M. E. O. Lima & M. E. Pereira (Orgs.). *Psicologia Social: Temas e Teorias* (pp. 215-239). Brasília: Tecnopolitik.
- Tuffin, K. (2017). Prejudice. In Gough, B. (Ed.). *The Palgrave handbook of critical social psychology*. London: Palgrave Macmillan. Recuperado de https://doi.org/10.1057/978-1-137-51018-1_16
- Turner, H.A.; Shattuck, A.; Finkelhor, D.; & Hamby, S. (2017). Effects of poly-victimization on adolescent social support, self-concept, and psychological distress. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(5), 755-780. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0886260515586376>
- Tylka TL, Wood-Barcalow NL. (2015). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*;14:118-29. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.04.001>
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Revista Psico-USF*, 7(2), 211-218. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712002000200010>
- Valdés, A., Urías, M., Tapia, C., Torres, G., Carlos, E., Vera, J. & Ponce, D. (2012). *Caracterización de la violencia escolar en escuelas secundarias del Sur de Sonora* (Informe Técnico). Sonora, México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa, Fim de Século Edições.

- Verzoni, A., Holst, B., & Hallberg, S. C. M. (2014). Atenção ao agressor. In: Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., & Pureza, J. R. (Org.). (2014). *Mitos e fatos sobre bullying: orientações para pais e profissionais*. Sinopsys Editora.
- Wascheck, M. C. (2016). *Cultura, preconceito e indivíduo: análise crítica do bullying escolar*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil.
<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6188>
- Webb JB, Wood-Barcalow NB, Tylka TL. (2015). Assessing positive body image: Contemporary approaches and future directions. *Body Image*; 14:130-45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.03.010>
- Wendt, G. W., & Weber, J. L. A. (2014). Discutindo agressão e vitimização eletrônica. In: Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., & Pureza, J. R. (Org.). (2014). *Mitos e fatos sobre bullying: orientações para pais e profissionais*. Sinopsys Editora.
- Wheelan, G. (2016). *Estatística: o que é, para que serve, como funciona* (G. Schlesinger, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Whittemore, R., Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, Chichester, v. 52, n. 5, p. 546-553.
- Worchel, S., & Coutant, D. (2004). It Takes Two to Tango: Relating Group Identity to Individual Identity within the Framework of Group Development. Em M. B. Brener & M. Hewstone (Orgs.). *Self and social identity* (pp. 182-202). Oxford: Blackwell.
- Yañez, A., Valdés, A. & Vera, J. (2012). Caracterización del autoconcepto de estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes. En R. Díaz-Loving, S. Rivera & I. Reyes (Eds.),

Aportaciones actuales de la psicología social Volumen I (pp. 169-173). Nuevo León, México: AMEPSO.

Zimet, G. D., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1),30-41. Recuperado de https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Zottis, G. A. H. (2012). *Bullying na adolescência: associação entre práticas parentais de disciplina e comportamento agressivo na escola*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/48976>

Zugliani, Ap. P.; Motti, T. F. G.; Castanho, R. M. (2007). O autoconceito do adolescente deficiente auditivo e sua relação com o uso do aparelho de amplificação sonora individual. *Ver. Bras. Ed. Esp.*, Marília, 13(1), 95-110. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100007>

Apêndice

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE ASSENTIMENTO

O objetivo da presente pesquisa é investigar o autoconceito, *bullying* e preconceito nas escolas públicas.

A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa é absolutamente voluntária, sendo que a qualquer momento pode decidir por se retirar dela, não acarretando qualquer consequência, penalizações ou prejuízos.

É garantido a todos os participantes absoluto sigilo quanto a suas identidades.

Muito provavelmente os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados em futuras publicações científicas, ficando garantido, também nesses casos, o mais absoluto sigilo quanto à identidade dos participantes. Os participantes podem pedir esclarecimentos à pesquisadora em qualquer momento da pesquisa, podendo inclusive pedir esclarecimento em momentos posteriores a sua aplicação. Para isso deixo disponível um endereço para contato: cysneypetalaceos@hotmail.com (pesquisadora Cysney Pétala Céos).

Tendo ciência disso, dou meu consentimento livre e esclarecido à participação na presente pesquisa e a utilização dos dados obtidos em futuras publicações científicas:

Aracaju, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) responsável pelo aluno

Assinatura do (a) aluno (a)

Anexos

Anexo A – Questionário aplicado com os Estudantes

Questionário de dados pessoais dos alunos

1- Nome:

2- Escola:

3- Série:

4- Idade:

5- Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

6- Tem religião? ☐ Não ☐ Sim. Qual?

7- Tem deficiência? ☐ Não ☐ Sim. Qual?

8- Raça/etnia:

9- Desde qual ano estuda nesta escola?

10. Assinale com um X, na segunda coluna, qual o grau de instrução do(a) chefe de sua família:	
Analfabeto/ Fundamental I Incompleto	
Fundamental I Completo/Fundamental II Incompleto	
Fundamental II Completo/Ensino Médio Incompleto	
Ensino Médio Completo/Superior Incompleto	
Superior Completo	

Escala de Autoidentificação do *Bullying*

1. Neste trimestre, em relação aos seus colegas, você: (assinale uma alternativa por linha)

	Não	1 a 2 vezes por trimestre	1 a 3 vezes por mês	1 a 4 vezes por semana	Todos os dias
Xingou?					
Ameaçou bater?					
Bateu?					
Espalhou boato?					
Excluiu/rejeitou?					
Deu apelidos ofensivos?					
Estragou o material ou roupa deles?					
Pegou sem consentimento o material ou dinheiro deles?					
Os acariciou contra sua vontade?					
Outra situação? Qual					

2. Caso tenha realizado pelo menos uma das ações do quadro acima, você a fez:

Sim Não

- a) Em grupo?
- b) Contra colega (s) que não conseguiu (ram) reagir?
- c) continua a praticar essas ações contra o(s) mesmo(s) colega(s)?

3. Neste trimestre, você: (assinale uma alternativa por linha)

	Não	1 a 2 vezes por semestre	1 a 3 vezes por mês	1 a 4 vezes por semana	Todos os dias
Foi xingado(a)?					
Ameaçaram bater em você?					
Bateram em você?					
Espalharam boato a seu respeito?					
O excluíram ou rejeitaram?					
Deram apelidos ofensivos a você?					
Estragaram seu material ou sua roupa?					
Pegaram sem seu consentimento seu material ou dinheiro?					
Acariciaram você contra sua vontade?					
Outra situação? Qual?					

4. Caso tenha sofrido pelo menos uma das ações constantes no quadro acima:

Sim Não

a) foi(ram) praticada(s) em grupo?

b) Por colega(s) em relação ao(s) qual(is) não conseguiu resistir?

- c) Esse (s) colega (s) continua (m) a praticar alguma (s) dessa (s) ação (ões) contra você?

Escala de Manifestação de Preconceito

Instruções: Assinale uma das alternativas para cada linha dos quadros abaixo:

- 1- Você conversaria no recreio com aluno (a):

	Não	Sim
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		

- 2- Você faria um trabalho com aluno (a):

	Não	Sim
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		

Impopular		
Mau aluno/má aluna		

3- Você gostaria de convidar para sua casa um aluno (a):

	Não	Sim
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		

4- Você auxiliaria nas dificuldades escolares um aluno (a):

	Não	Sim
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		

Mau aluno/má aluna		
--------------------	--	--

5- Você seria amigo (a) de um aluno (a):

	Não	Sim
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que tem comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		

6- Você acha que os alunos (as) com as características abaixo conseguem fazer amizades?

	Não	Sim
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que têm comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		

7- Você acha que alunos (as) com as características abaixo aprendem o que é ensinado?

	Não	Sim
Com deficiência		
Autista/ Que tem dificuldade de se relacionar		
Que têm comportamento agressivo		
Com cor da pele diferente da sua		
Afeminado		
Masculinizada		
Impopular		
Mau aluno/má aluna		

Escala Multidimensional de Autoconceito (Sarriera *et al.*, 2015)

Instruções: Abaixo são apresentadas algumas frases. Leia cada uma delas e marque o número que melhor descreve você, conforme o esquema de respostas abaixo:

Nunca	Às vezes	Raramente	Ocasionalmente	Sempre
1	2	3	4	5

01. Os meus professores consideram-me um aluno dedicado.	1	2	3	4	5
02. Sou um/a bom/boa estudante.	1	2	3	4	5
03. Os meus professores apreciam-me.	1	2	3	4	5
04. Trabalho muito em aula.	1	2	3	4	5
05. Faço bem os trabalhos da escola.	1	2	3	4	5
06. Os meus professores/as consideram-me inteligente.	1	2	3	4	5
07. Considero-me educado.	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 08. Sinto-me querido pelos meus pais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 09. Os meus pais me dão confiança. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. A minha família me ajudaria em quaisquer tipos de problema. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Sinto-me feliz em casa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. A minha família está decepcionada comigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Sou muito criticado/a em casa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Sou bom/boa em fazer esportes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Procuram-me para fazer atividades esportivas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Tenho cuidado com o meu físico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Agrada-me como sou fisicamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Sou uma pessoa atraente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Consigo amigos facilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. É difícil, para mim, fazer amigos/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Tenho muitos amigos/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Sou uma pessoa amigável. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Os meus amigos/as me apreciam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. É difícil, para mim, falar com desconhecidos/das. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |